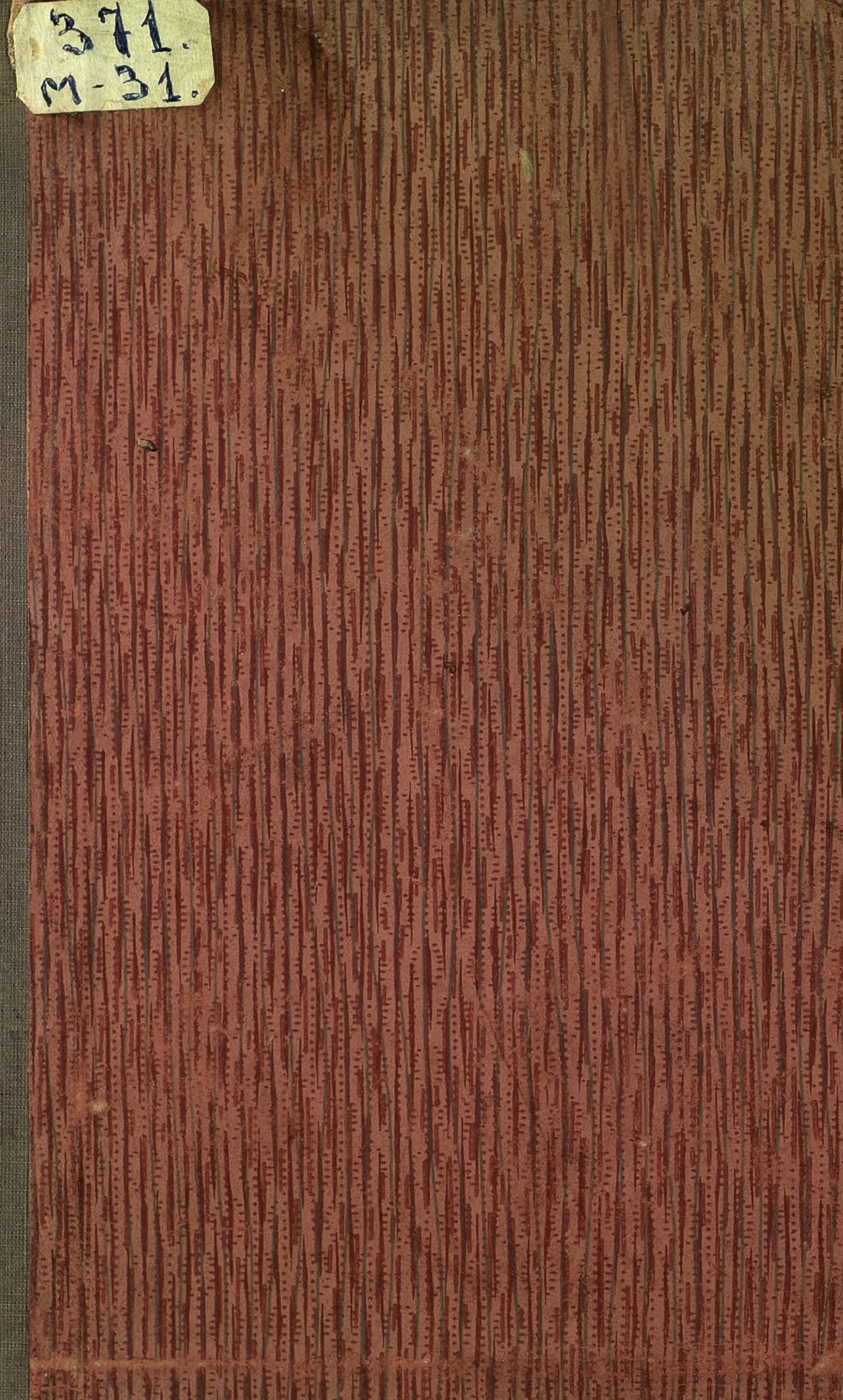
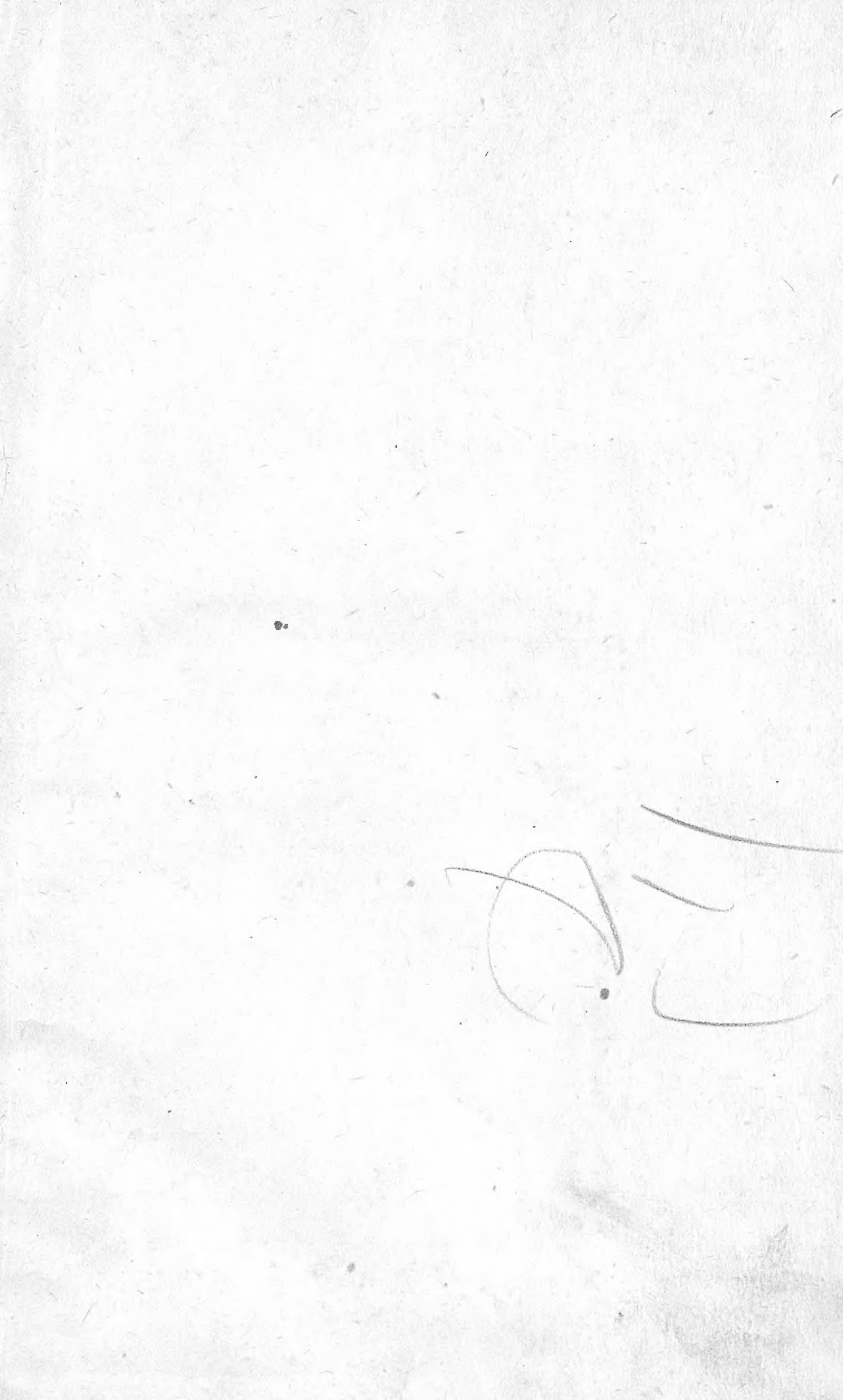



Kт
Обме
М
биб



Л. Ф. Масловскій.

РУССКАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА.

МЫСЛИ ОТЦА СЕМЕЙСТВА

ПО ПОВОДУ ПРЕДСТОЯЩЕЙ РЕФОРМЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
1900.


ГОСУДАРСТВЕННАЯ ТИПОГРАФІЯ.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

---

18 × 30 = 540

24 × 28 = 672

19×30=570

−468

102

Вмѣсто предисловія.

Рѣшившись выступить съ предлагаемой книгой, авторъ считаетъ не лишнимъ предпослать ей разъясненіе истинныхъ причинъ, вызвавшихъ его на этотъ трудъ. Сдѣлать это обязываетъ его особенно то обстоятельство, что обсужденіе вопросовъ образованія и воспитанія, почему-то, не только у насъ въ Россіи, но и повсюду, считается привилегіей, преимущественно, спеціалистовъ-педагоговъ и отчасти публицистики. Не принадлежа ни къ той, ни къ другой категоріи дѣятелей, авторъ чувствуетъ потребность откровенно высказаться, почему онъ взялся за перо и покушается отнять у читателя не мало времени, если у него достанетъ терпѣнія дочитать книгу до конца.

Заняться изслѣдованіемъ положенія нашей, такъ называемой, средней школы побудило меня, главнымъ образомъ то обстоятельство, что неисповѣдимымъ Промысломъ Божіимъ я поставленъ во главѣ большой семьи и, силою вещей, мнѣ пришлось, не только близко стать, чрезъ посредство своихъ дѣтей, къ этой школѣ, но и вынести на своихъ плечахъ всѣ ея, преимущественно, отрицательныя стороны. Такимъ образомъ, первымъ побудительнымъ стимуломъ къ этой работѣ были собственныя мои нравственныя страданія при видѣ того, какъ мои сыновья боролись съ нашей системой школьнаго образованія, съ ея, чисто схоластическими, методами и пріемами обученія и нравственно растлѣвающимъ вліяніемъ на учащуюся молодежь. Горькую сторону этихъ страданій составляло то, что, пройдя дореформенную русскую гимназію и окончивъ курсъ въ университетѣ, я лично вынесъ изъ образовательнаго періода своей жизни самыя отрадныя

воспоминанія, а потому, сначала, безпомощно недоумѣвалъ, отчего мои дѣти такъ тяжело несутъ этотъ образовательный искусъ. Не разъ закрадывались въ душу тяжкія сомнѣнія на счетъ силы и качествъ умственныхъ способностей дорогихъ моихъ школьниковъ, мѣшавшихъ имъ, можетъ быть, извлекать изъ обученія ту пользу и, прямо скажу, удовольствіе, какія выносилъ когда-то ихъ отецъ. Это заставляло меня внимательнѣе и глубже присматриваться, и къ дѣтямъ, и къ тому, чему, какъ и для чего ихъ обучаютъ въ школѣ. Слава Богу, эти наблюденія успокоили меня относительно дѣтей, оказавшихся вполнѣ нормальными маленькими людьми. Къ сожалѣнію, не такъ благопріятны, по своимъ результатамъ, были экскурсіи мои въ область школьныхъ системъ, методовъ и порядковъ.

Наблюденія надъ школой я началъ чрезъ посредство старшаго сына, прошедшаго первую половину курса реальнаго училища, а вторую—классической гимназіи и затѣмъ окончившаго курсъ въ университетѣ. По мѣрѣ того, какъ я ближе знакомился съ тѣми педагогическими экспериментами, какіе продѣлывались на немъ и его товарищахъ, я все болѣе убѣждался, что гимназіи моего времени и современныя фабрики аттестатовъ зрѣлости и свидѣтельствъ реальныхъ училищъ—вещи, не имѣющія между собою ничего общаго.

Практическое знакомство мое съ реальнымъ училищемъ, несуществовавшимъ въ мое время, было непродолжительно, такъ какъ старшій сынъ, не смотря на получавшіяся имъ хорошія отмѣтки по всѣмъ предметамъ, замученный математикою уже въ 3-мъ классѣ и не желая лишиться права поступленія въ университетъ и болѣе широкаго выбора будущаго высшаго образованія, по собственному желанію, не теряя года, перешелъ прямо въ 4-й классъ классической гимназіи.—Это кратковременное знакомство съ реальнымъ училищемъ оставило во мнѣ тяжелое воспоминаніе. Узко-формальное и безпощадно строгое, бездушное отношеніе къ учащимся, которымъ не проходила даромъ ни одна, самая невинная, шалость—составляло прочно сложившуюся репутацію этого учебнаго заведенія, вмѣнявшуюся въ большую

заслугу директору высшимъ начальствомъ.—Теперь, по прошествіи двадцати лѣтъ, живо возстаетъ въ памяти одно изъ посѣщеній моихъ этой учебно-воспитательной школы, оставившее во мнѣ неизгладимое впечатлѣніе. Я попалъ туда какъ разъ во время большой получасовой перемѣны. Меня поразила гробовая тишина во всемъ зданіи въ такой моментъ, когда въ былое время, въ моей гимназіи, нельзя было разслышать ни одного слова отъ шума, крика, хохота, писка, бѣготни расшалившихся дѣтей, не исключая и старичковъ изъ высшихъ классовъ. На вопросъ мой, куда дѣвались дѣти, вышедшіе изъ классовъ, мнѣ отвѣчали, что они ходятъ попарно въ рекреаціонной залѣ, по заведенному порядку, непремѣнно молча, не производя никакого шума и не дозволяя себѣ никакихъ шалостей, въ чемъ я убѣдился лично, заглянувъ въ самую залу. За точнымъ исполненіемъ этого, поистинѣ, варварскаго истязанія дѣтей, послѣ двухчасоваго, непрерывнаго сидѣнія въ классѣ и передъ такимъ же предстоящимъ сидѣніемъ, строго наблюдали надзиратели и усердно записывали въ штрафную книгу всякаго нарушителя порядка, а по временамъ въ дверномъ стеклѣ появлялось строгое лицо директора, едва слышными шагами, въ сапогахъ безъ каблуковъ, появлявшагося всегда тамъ, гдѣ его не ожидали. Эта тяжелая картина навсегда больно врѣзалась въ мою память. Мнѣ стало холодно и жутко на сердцѣ. Вѣдь это былъ не случайный, или какой нибудь исключительный эпизодъ школьной жизни, а передъ моими глазами происходило то, что повторялось цѣлые годы, изо-дня въ день, безъ малѣйшихъ измѣненій. За всякую попытку побороться съ товарищемъ, не во время пробѣжать нѣсколько шаговъ, крикнуть или пискнуть—такого смѣльчака ожидала плохая отмѣтка въ поведеніи, наказаніе, сообщеніе родителямъ. Какое калѣченіе дѣтской натуры, какое уродованіе характера, ненужное раздраженіе и волненіе,—и все это не случайно, а во исполненіе одного изъ педагогическихъ принциповъ—пріучать дѣтей къ дисциплинѣ, къ подавленію всѣхъ естественныхъ порывовъ дѣтскихъ души и тѣла! По скучающимъ лицамъ и раздраженнымъ глазамъ

этихъ дѣтей, можно было видѣть, какою ожесточенною ненавистью онѣ платятъ своей школѣ за такія безчеловѣчныя и антигигіеничныя о нихъ заботы, въ чемъ я и убѣждался ежедневно, изъ наблюденій за своимъ сыномъ и его товарищами.

Вмѣстѣ съ сыномъ и я перекочевалъ мысленно въ классическую гимназію. Тамъ дѣло оказалось гораздо хуже. Я не буду здѣсь касаться недостатковъ этого главенствующаго у насъ типа средней школы, которой посвящена преимущественно самая книга, но подѣлюсь съ читателемъ тѣми, хотя бы видимыми результатами, которые рѣзко сказались на здоровьѣ и характерѣ моего сына. Здоровый и рослый мальчикъ, обладавшій прекраснымъ зрѣніемъ, составляющимъ фамильную особенность моей семьи, этотъ юноша, за пятилѣтнее только пребываніе въ гимназіи, ко времени полученія, хорошаго по отмѣткамъ, аттестата зрѣлости, сдѣлался до такой степени близорукимъ, что потерялъ на всегда возможность читать иначе, какъ приставивъ книгу къ глазамъ. Къ этому нужно прибавить, что онъ обзавелся впалою грудью, чего прежде не было и сдѣлался чрезвычайно слабонервнымъ.

Обращаясь къ учебной сторонѣ дѣла, я до сихъ поръ не могу забыть, съ какимъ нескрываемымъ отвращеніемъ онъ занимался древними языками, мѣшавшими ему работать по остальнымъ предметамъ. Все время домашнихъ занятій онъ ежедневно, до глубокой ночи, проводилъ за extemporalia, грамматикой древнихъ языковъ, совершенно лишенный возможности посвящать сколько нибудь достаточно времени на работу по другимъ предметамъ, болѣе его интересовавшимъ, на чтеніе и занятія по литературѣ и новымъ языкамъ. Не смотря на этотъ тяжелый, скучный и утомительный трудъ, ложась спать, онъ не могъ имѣть нравственнаго успокоенія въ убѣжденіи, что онъ сдѣлалъ свои переводы удовлетворительно, о чемъ узнавалъ лишь черезъ нѣсколько дней отъ учителя. Мало того, что ему могли поставить плохія отмѣтки, но, при частомъ повтореніи послѣднихъ, его признàютъ неспособнымъ къ изученію древнихъ языковъ,

а это, по принципу школьной системы, равносильно признанію его глупымъ.

Надо было видѣть восторгъ, въ какомъ онъ пришелъ съ послѣдняго успѣшнаго экзамена на аттестатъ зрѣлости! Но онъ былъ веселъ не отъ того, отчего я въ былое время ликовалъ, окончивъ гимназію. Меня оживляло радостное сознаніе, успѣшно оконченнаго, разумнаго дѣла, которому я многимъ считалъ себя обязаннымъ; свою гимназію я покидалъ съ искреннимъ чувствомъ признательности и грусти. Совсѣмъ не то испытывалъ мой юноша. Онъ прыгалъ отъ радости только потому, что получилъ, наконецъ, право на вѣки забыть гимназію, учителей, плохо усвоенныя науки, а главное, эти отвратительные древніе языки, на которые онъ потратилъ такъ много времени и здоровья и которые долго еще не давали ему спать спокойно, душà его ночными кошмарами. Видя, съ какимъ отвращеніемъ мой юноша, прилежный по натурѣ, занимался школьной наукой, преимущественно древними языками, я самъ очутился, по истинѣ, въ драматическомъ и безвыходномъ положеніи, въ какомъ, по всей вѣроятности, чувствуетъ себя большинство русскихъ родителей, лицомъ къ лицу съ этимъ бѣдствіемъ. Я не имѣлъ возможности ничѣмъ парализовать этого органическаго отвращенія, не могъ успокоить его и привлечь на сторону злополучныхъ языковъ, ссылаясь, хотя-бы на то, что онъ еще слишкомъ молодъ судить о значеніи этихъ учебныхъ предметовъ, что польза ихъ несомнѣнна и скажется впослѣдствіи, что вообще корень ученія горекъ, но плоды его сладки и т. п. Ничего этого по совѣсти я ему сказать не могъ, потому что понималъ его отвращеніе къ мертвымъ языкамъ, въ гимназической ихъ постановкѣ, и лучше его сознавалъ вредъ этой умственной гимнастики. Глубоко убѣжденный въ томъ, что между родителями и дѣтьми никогда не должно быть ни малѣйшей фальши и лжи, я не могъ говорить противъ убѣжденія, да это ни къ чему бы не привело, потому что сынъ прекрасно бы понялъ, что я лгу и читаю ему безсодержательное нравоученіе. Поневолѣ я ограничивался совѣтами, по возможности, беречь здоровье,

не гоняться за блестящими отмѣтками и мириться со школьною наукою въ этомъ видѣ, какъ съ неизбѣжнымъ зломъ. Вотъ какіе совѣты русскому отцу приходится давать сыну-гимназисту, вмѣсто того, чтобы возбуждать въ немъ энергію, любовь къ знанію, выяснять тѣсную связь послѣдняго съ жизнью, въ данномъ случаѣ совершенно отсутствовавшую. Поставить въ такое противуестественное положеніе отцовъ и дѣтей между собою, даже при томъ условіи, что отецъ обладаетъ высшимъ образованіемъ и знаетъ цѣну умственному развитію, очевидно, могла только очень плохая школа, задавшаяся какими то противуобразовательными цѣлями. Тяжкое впечатлѣніе отъ знакомства съ этими продуктами реформы графа Толстого было такъ внушительно, что я уже не рѣшился подвергнуть тому же искусу своего второго сына. Въ недавнее время послѣдовало общее разрѣшеніе, въ силу котораго получилась возможность учить дѣтей дома и подвергать ихъ ежегоднымъ переводнымъ экзаменамъ въ гимназіяхъ, изъ класса въ классъ, вплоть до окончанія курса. Къ счастію, я могъ воспользоваться этимъ и теперь гораздо спокойнѣе ожидаю образовательныхъ и воспитательныхъ результатовъ отъ обученія второго сына.

Смѣю думать, что этотъ случай, взятый изъ жизни, и, по всей вѣроятности, повторяющійся, съ разными варіантами, во многихъ русскихъ семьяхъ послѣдняго времени, лучше всего рисуетъ ненормальное положеніе, въ которое поставила послѣдняя учебная реформа вопросъ объ образованіи и воспитаніи русскихъ молодыхъ поколѣній. Можно съ полною увѣренностью сказать, что въ настоящее время въ Россіи нѣтъ такихъ семей, которыя бы довѣряли современной школѣ своихъ дѣтей, безъ серьезныхъ опасеній, что онѣ подвергнутся тамъ самымъ неблагопріятнымъ вліяніямъ во всѣхъ отношеніяхъ. Ужаснѣе всего то, что, отдавая поневолѣ туда своихъ дѣтей, русскіе родители не сомнѣваются въ томъ, что ихъ тамъ учатъ не тому, чему слѣдуетъ, и совсѣмъ не такъ, какъ того требуютъ современныя условія жизни. Благодаря этому обстоятельству, родители, не только лишены всякой возможности помогать школѣ достигать

неправильно намѣченныхъ цѣлей, но поставлены въ необходимость всѣми мѣрами охранять своихъ дѣтей отъ ея положительно вреднаго вліянія и постоянно быть съ нею въ, нѣкотораго рода, антагонизмѣ. Само собою разумѣется, что не всѣ родители въ состояніи чѣмъ либо помочь своимъ дѣтямъ, по недостатку средствъ или надлежащей подготовки, вслѣдствіе чего вѣрныхъ 9/10 русскихъ дѣтей всецѣло приносятся въ жертву нашимъ школьнымъ непорядкамъ, съ единственной надеждой, что, авось, не все доброе въ нихъ будетъ искалѣчено и что нибудь останется для жизненнаго обихода въ будущемъ. Это завѣтное русское «авось», по видимому, весьма рѣдко осуществляется на дѣлѣ, потому что наше общество пополняется людьми, плохо воспитанными, малообразованными и не развитыми, при томъ условіи, что количество среднихъ учебныхъ заведеній у насъ довольно быстро возрастаетъ, также, какъ и число студентовъ университетовъ, за послѣдніе 26 лѣтъ утроившееся (5800 въ 1873 году, около 16,000 въ 1899 году). Ясно, что наши гимназіи поставляютъ въ университеты студентовъ, отъ возрастанія числа которыхъ Россія нисколько не выигрываетъ, а такъ жалуется на недостатокъ въ образованныхъ людяхъ теперь, какъ не жаловалась 35 лѣтъ тому назадъ, когда почти одновременно введенныя реформы: крестьянская, судебная, земская и городская, потребовали цѣлой арміи образованныхъ дѣятелей на столь разнообразныхъ поприщахъ.

Натолкнувшись самою жизнью на эти горькія недоразумѣнія, я не могъ отрѣшиться отъ мысли, что должны же быть всему этому причины и непремѣнно такія, которыя могутъ быть устранены при добромъ желаніи. Нельзя же равнодушно мириться съ такимъ фактомъ, что у насъ нѣтъ общеобразовательной школы, а существуетъ какой то автоматическій аппаратъ, какъ бы изобрѣтенный для систематическаго притупленія умственныхъ и нравственныхъ качествъ русскихъ дѣтей, неизбѣжно въ него попадающихъ. Конечно, прежде всего я обратился къ педагогической литературѣ и тамъ искалъ разъясненія своихъ тяжкихъ сомнѣній и недо-

умѣній. Тутъ я увидѣлъ, о чемъ имѣлъ нѣкоторое представленіе и раньше, что реформа 1871—1872 года была введена, не смотря на энергичный протестъ печати и всего русскаго общества, крайне не сочувствовавшаго классическимъ предначертаніямъ гр. Толстого. Мало того, обнаружилось, что и въ высшихъ правительственныхъ сферахъ значительное большинство государственныхъ людей стояло противъ реформы. Довольно обширная литература по этому жгучему вопросу дала мнѣ драгоцѣнный матеріалъ для выясненія сущности кореннаго разногласія во взглядахъ сторонниковъ и противниковъ классической системы образованія. Къ сожалѣнію, однако, я натолкнулся въ этомъ отношеніи на весьма прискорбное обстоятельство, заключавшееся въ томъ, что наша печать по этому вопросу не всегда пользовалась надлежащей свободой слова.—Приближаясь къ моменту введенія реформы и втеченіи первыхъ двадцати пяти лѣтъ ея примѣненія, печать почти совсѣмъ замолкла, какъ извѣстно, не по доброй волѣ, а потому, что гласное обсужденіе подобныхъ вопросовъ было признано нежелательнымъ. Единственный протестъ противъ главныхъ основъ учебной реформы и крутого проведенія ея въ жизнь появился въ 1875 году, хотя и на русскомъ языкѣ, но отпечатанный въ Берлинѣ, подъ заглавіемъ «Письмо Министру графу Толстому отъ князя Васильчикова», за исключеніемъ которой вся наша печать непрерывно безмолствовала, изрѣдка позволяя себѣ несмѣлыя экскурсіи въ эту запретную область, указаніемъ на тѣ или другіе частичные недостатки нововведенныхъ школьныхъ порядковъ.—Громко и кичливо, не встрѣчая никакихъ препятствій, говорилъ объ этомъ дѣлѣ только главный иниціаторъ и вдохновитель гр. Толстого, извѣстный редакторъ—издатель «Московскихъ Вѣдомостей», М. Н. Катковъ, всячески прославляя классическую школу и себя, какъ усерднаго и горячаго ея поборника, и принижая, обездоленную имъ же, побочную сестру ея, реальную школу.

Тѣмъ не менѣе, дорого доставшаяся русскому обществу истина неудержимо выплываетъ наружу. Искусственно соз-

данная школа, не имѣвшая никакихъ корней въ нашей жизни, поспѣшно и круто пересаженная изъ чужихъ странъ, рѣшительно ни въ чемъ не оправдала возлагавшихся на нее надеждъ, но за то съ избыткомъ подтвердила справедливость всѣхъ опасеній и пессимистическихъ предсказаній лучшихъ русскихъ людей, на которыя, почему-то, своевременно не обращалось никакого вниманія. Желая, однако, оградить себя отъ какого либо увлеченія въ такомъ сложномъ и страстно обсуждавшемся въ литературѣ вопросѣ, авторъ этой книги, ради провѣрки фактовъ и сложившихся въ немъ взглядовъ, обратился къ офиціальнымъ источникамъ, дабы ознакомиться съ сущностью реформы гр. Толстого, въ данномъ имъ освѣщеніи, а затѣмъ прослѣдить, что произошло съ созданной имъ системой при его преемникахъ. Такимъ богатымъ и крайне интереснымъ источникомъ оказалось многотомное офиціальное изданіе, подъ заглавіемъ: «Сборникъ постановленій по Министерству Народнаго Просвѣщенія», заключающій въ себѣ подлинные тексты всѣхъ главнѣйшихъ законоположеній и распоряженій по этому Министерству, со дня его учрежденія (1804 г.), доведенное пока до 1893 года (томъ XI), съ приложеніемъ объяснительныхъ къ нимъ записокъ, всеподданнѣйшихъ докладовъ и представленій Министерства въ Государственный Совѣтъ, журналовъ послѣдняго и проч. Это, въ сущности, документальная исторія русскаго просвѣщенія, втеченіи XIX вѣка, представляющая богатый матеріалъ для оцѣнки истинныхъ мотивовъ всѣхъ правительственныхъ мѣропріятій въ этой важнѣйшей сферѣ государственной дѣятельности, матеріалъ, ожидающій еще критической разработки. Выбравъ изъ этого архива и тщательно изучивъ все, что касается исторіи реформы гр. Толстого въ области средней школы, для меня стали уже внѣ всякихъ сомнѣній истинныя причины принесеннаго ею зла. То, что я переживалъ такъ тяжко собственнымъ опытомъ, о чемъ слышалъ со всѣхъ сторонъ и чему не всегда рѣшался вѣрить, какъ оказалось, вполнѣ соотвѣтствовало первоначальнымъ предположеніямъ и основаніямъ, изъ которыхъ выросла самая реформа. Особенно поразило меня, что

лучшую и наиболѣе сильную критику реформы представляетъ не литература, стѣсненная въ своихъ правахъ, а вся дѣятельность Министерства Народнаго Просвѣщенія, насколько она относилась къ созданной гр. Толстымъ двухтипной средней школѣ. Этимъ путемъ я убѣдился, что всѣ недостатки, приписываемые этой школѣ, постепенно признаны были самимъ Министерствомъ, что̀ и отразилось на тѣхъ мѣрахъ частныхъ исправленій и, такъ называемыхъ, улучшеній, которымъ она не переставала подвергаться за все время своего существованія. Интереснѣе всего то, что ни одно, изъ этихъ многочисленныхъ исправленій не было направлено къ дальнѣйшему развитію и укорененію педагогическихъ началъ гр. Толстого, а напротивъ, всѣ онѣ имѣли исключительною цѣлью смягченіе примѣненія ихъ и значительныя отклоненія отъ первоначальной прямолинейности и строгости.

Насколько, однако, всѣ эти усилія Министерства парализовать вредныя стороны, фальшиво обоснованной образовательной системы, не привели ни къ какимъ результатамъ, доказываетъ извѣстный циркуляръ нынѣшняго Министра Народнаго Просвѣщенія, Н. П. Боголѣпова, попечителямъ учебнаго округа, изъ котораго русское общество узнало о вполнѣ безотрадномъ положеніи нашей средней школы, по признанію руководящаго ею высшаго правительственнаго органа.—Такимъ образомъ то, что чувствовалъ, сознавалъ и тяжко переживалъ каждый русскій отецъ семейства, получило авторитетное подтвержденіе изъ такого источника, который, во всякомъ случаѣ, нельзя заподозрить въ антагонизмѣ съ нашей средней школой. Что это не простое упоминаніе только о нѣкоторыхъ недостаткахъ послѣдней, сдѣланное вскользь, ясно изъ того, что Министромъ поставленъ на очередь вопросъ о тщательномъ пересмотрѣ всего строя средней школы; при чемъ, хотя имъ и высказывается руководящее пожеланіе, чтобы предстоящія преобразованія не нарушали основного принципа двухтипности реальной и классической школъ, но не устраняются отъ серьезнаго обсужденія и предположенія о какихъ либо иныхъ типахъ ея.

Съ этою цѣлью текущею зимою при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія созвана обширная коммисія изъ спеціалистовъ-педагоговъ, приглашенныхъ со всѣхъ концовъ Россіи, дабы помочь Правительству точнѣе опредѣлить истинныя болѣзни нашей средней школы и указать дѣйствительныя средства лѣченія. Чрезвычайно важно, что въ своихъ указаніяхъ и разъясненіяхъ главной задачи, возлагаемой на эту коммисію, Министръ заранѣе предупреждаетъ, что, избѣгая крутой ломки существующей школы, онъ, однако, не стѣснится передъ такими существенными измѣненіями въ ея строѣ, которыя потребовали бы принесенія въ жертву многихъ излишнихъ и второстепенныхъ требованій и осложненій существующей образовательной системы.

Къ сожалѣнію, въ упомянутомъ циркулярѣ мы не нашли никакихъ указаній, насколько будущая коммисія въ своей важной работѣ должна принимать въ соображеніе пожеланія всего русскаго общества, въ лицѣ родителей тѣхъ дѣтей, которыя составляютъ живой объектъ дѣятельности, какъ существующей, такъ и будущей русской средней школы. Правда, Министръ неоднократно ссылается на то, что въ этихъ работахъ необходимо руководствоваться не отвлеченными теоріями, а требованіями дѣйствительной жизни, но намъ не совсѣмъ ясно, откуда и какимъ путемъ эти требованія жизни проникнутъ въ среду почтенныхъ педагоговъ, призванныхъ рѣшать этотъ жгучій и несомнѣнно жизненный вопросъ. Представителей этой жизни и насущныхъ интересовъ русской семьи, мы тамъ не видимъ—они не включены въ составъ коммисіи. Не хотѣлось бы вѣрить, что и въ этомъ случаѣ будетъ повторена та же ошибка, какая характеризуетъ безусловно всѣ предшествовавшія правительственныя мѣропріятія, касающіяся того же дѣла, а именно, что и теперь также глухо отнесутся къ слабому голосу отцовъ семействъ, какъ не желали ихъ выслушивать и раньше. А между тѣмъ они одни только и могутъ дать жизненный отвѣтъ на трудный вопросъ, какая именно общеобразовательная школа нужна ихъ дѣтямъ, чтобы они не

*

вступали въ жизнь безполезными и лишними людьми, но развивались въ энергичныхъ, серьезныхъ дѣятелей, умѣющихъ твердо и сознательно отличать черное отъ бѣлаго, правду отъ кривды, полезное отъ вреднаго, доброе отъ злого.

На это могутъ сказать, да о чемъ вы заботитесь, вѣдь спеціалисты-педагоги, будущіе члены коммисіи, въ большинствѣ случаевъ, такіе же отцы семействъ, которымъ также дороги интересы ихъ дѣтей, какъ и всѣмъ остальнымъ членамъ русскаго образованнаго общества, но передъ послѣдними они имѣютъ то преимущество, что совмѣщаютъ въ себѣ людей, не только общеобразованныхъ, но и ближе стоящихъ къ дѣлу воспитанія и образованія русскаго юношества. Вотъ съ этимъ мнѣніемъ чрезвычайно трудно согласиться и авторъ настоящихъ строкъ позволяетъ себѣ заявить, самымъ убѣжденнымъ образомъ, что, при всемъ его уваженіи къ спеціалистамъ-педагогамъ, не только русскимъ, но и чужеземнымъ, онъ не можетъ поставить ихъ на одну доску съ общеобразованными людьми, не спеціалистами по педагогіи, въ разрѣшеніи общихъ вопросовъ воспитанія и образованія. Достаточно вспомнить только, что всѣ существующія системы образованія и воспитанія, въ большинствѣ случаевъ отличающіяся полнымъ несоотвѣтствіемъ съ основными требованіями жизни, всегда и вездѣ были дѣломъ рукъ спеціалистовъ-педагоговъ, безъ всякого участія другихъ представителей общества, чтобы вполнѣ основательно усумниться въ степени ихъ компетентности въ этомъ очень важномъ, но не настолько спеціальномъ дѣлѣ, какъ это кажется съ перваго взгляда. Если между ними и встрѣчались истинно геніальные благодѣтели человѣчества, какъ Аммосъ Коменскій, Песталоцци, указывавшіе дѣйствительно разумныя основы, на которыхъ слѣдовало бы строить и развивать воспитательно-образовательную школу, то не будемъ забывать, что, проповѣдь этихъ вдохновенныхъ и чадолюбивыхъ пророковъ остается, вплоть до нашихъ временъ, гласомъ вопіющимъ въ пустынѣ. Окинувъ внимательнымъ взоромъ безусловно всѣ образовательныя и воспитательныя системы, примѣнявшіяся

въ широкихъ размѣрахъ втеченіи послѣднихъ трехъ столѣтій, мы вынесемъ глубокое убѣжденіе, что въ этомъ первостепенномъ человѣческомъ дѣлѣ всегда торжествовали и одолѣвали искуственные, или прямо ложные принципы, чуждые истиннымъ потребностямъ дѣтскихъ духа и тѣла, игнорирующіе насущные запросы жизни. Лучшимъ доказательствомъ вѣрности этого положенія служитъ то, что до сихъ поръ, послѣ безчисленныхъ колебаній и шатаній въ этой области, нѣтъ такой цивилизованной страны, которая была бы довольна своею общеобразовательною школою. Та самая Пруссія, изъ которой слѣпо пересажена къ намъ классическая система образованія, и за нею вся Германія, представляютъ теперь обширную арену, на которой идетъ ожесточенная борьба противъ господства классицизма въ средней школѣ, при чемъ на сторонѣ противниковъ его стоитъ все германское образованное общество, за исключеніемъ, главнымъ образомъ, педагоговъ-классиковъ, въ рукахъ которыхъ всецѣло находится руководительство школьнымъ дѣломъ. Что борьба эта несомнѣнно окончится пораженіемъ классицизма, какъ образовательной системы, это ясно изъ того, что классическая школа постепенно отрѣшается отъ своей исключительности и строгости и поступается своими привилегіями, въ пользу быстро развивающихся и распространяющихся реальной и новыхъ типовъ смѣшанной и объединенной школъ. Но прежде, чѣмъ это случится, во что все это обойдется даже такому сильному духомъ и культурой обществу, какимъ нельзя не признать германское. А какихъ жертвъ эти шатанія, заимствованія и примѣриванія въ школьной области уже стоили нашему молодому русскому обществу и будутъ еще стоить, объ этомъ врядъ ли нужно распространяться.

Обширный вопросъ о школьномъ образованіи, въ сущности, распадается на двѣ составныя группы вопросовъ—во первыхъ, съ какою цѣлью и чему нужно учить дѣтей, чтобы сдѣлать ихъ людьми, въ лучшемъ смыслѣ слова, и во вторыхъ—**какъ** учить. Для правильнаго обсужденія и рѣшенія задачъ, относящихся къ первой группѣ, нужно

прежде всего знаніе жизни и пониманіе общечеловѣческихъ интересовъ, въ широкомъ, а не узкомъ смыслѣ какой либо спеціальной отрасли ихъ. Образованный отецъ семейства, прошедшій по крайней мѣрѣ курсъ общеобразовательной школы, имѣющій дѣтей, съ которыми онъ живетъ болѣе или менѣе общею жизнью и посильно разрѣшаетъ насущные вопросы, въ томъ числѣ и, главнымъ образомъ, вопросъ о духовномъ развитіи своихъ дѣтей, тѣсно связанный съ будущею судьбою ихъ,—уже по всему этому имѣетъ безусловное право на то, чтобы его выслушали по вопросу, чему и для чего должна обучать дѣтей школа. Конечно, онъ можетъ ошибаться и заблуждаться въ этомъ дѣлѣ, какъ и во всемъ въ жизни, но возможность такихъ ошибокъ въ средѣ общеобразованныхъ людей, не спеціалистовъ-педагоговъ, неизмѣримо меньшая, такъ какъ они смотрятъ на жизнь, не съ точки зрѣнія педагогической профессіи, а съ самыхъ разнообразныхъ сторонъ, на совокупности которыхъ только и можетъ выработаться правильный взглядъ на запросы жизни по части образованія и воспитанія.

Спеціалистъ-педагогъ по этому вопросу находится въ гораздо менѣе благопріятномъ положеніи. По мѣрѣ того, какъ человѣкъ углубляется въ изученіе какой либо спеціальности и все болѣе и болѣе приспособляется къ ея примѣненію на дѣлѣ, онъ неизбѣжно, въ бо̀льшей или меньшей степени, дѣлается человѣкомъ одностороннимъ, узкимъ, склоннымъ всѣ жизненные интересы измѣрять и оцѣнивать, съ точки зрѣнія отношеній къ избранной спеціальности. Сжившись съ своею спеціальностью, все болѣе и болѣе изощряясь въ ней, и вмѣстѣ съ тѣмъ, естественно, отдаляясь отъ всей остальной необъятной жизни, быстро несущейся мимо него, онъ постепенно теряетъ способность правильно оріентироваться въ общихъ вопросахъ жизни.—Примѣняя эти соображенія къ спеціалистамъ-педагогамъ, нужно помнить, что между ними, далеко не всѣ занимаются общепедагогическими вопросами и смотрятъ на дѣло образованія, съ точки зрѣнія всей совокупности его, а не отношенія къ данному учебному предмету, составляющему только извѣстную состав-

ную часть всего дѣла. Мы имѣемъ дѣло чаще, не съ педагогомъ въ общемъ смыслѣ слова, а съ педагогомъ, носящимъ совершенно опредѣленную кличку—математика, натуралиста, историка, классика, лингвиста и т. д. По общераспространенному, глубокому заблужденію, что нѣкоторыя науки обладаютъ особенными свойствами развивать умъ учащихся и надѣлять ихъ способностью мышленія, независимо отъ ихъ умственныхъ качествъ, всякій спеціалистъ-педагогъ склоненъ думать, что изъ всѣхъ образовательныхъ предметовъ, наибольшей, развивающей умъ и мышленіе, силой обладаетъ тотъ предметъ, который онъ избралъ своей спеціальностью, а потому на немъ нужно возможно сосредоточивать преподаваніе въ школѣ и усугублять требованія относительно учащихся. Иначе и быть не можетъ, вѣдь онъ самъ болѣе всего обязанъ своимъ развитіемъ этому именно предмету, всегда возбуждавшему его любознательность, почему онъ избралъ его своею спеціальностью въ жизни. Забывъ бо̀льшую часть остальныхъ учебныхъ предметовъ, онъ остался, однако, съ своей точки зрѣнія, образованнымъ и развитымъ человѣкомъ и полезнымъ дѣятелемъ на поприщѣ педагогіи. Какъ же ему не вѣрить въ наибольшее образовательное значеніе этого учебнаго предмета? Какихъ еще доказательствъ нужно для удостовѣренія этого непреложнаго факта?—И вотъ, каждый изъ такихъ спеціалистовъ-педагоговъ, за немногими, конечно, исключеніями, усиленно тащитъ всю школу въ свою сторону и ревниво добивается первенства своему излюбленному предмету.

Войдите въ собраніе педагоговъ, разсуждающихъ о правильной постановкѣ преподаванія учебныхъ предметовъ въ школѣ, вы увидите и услышите, что математикъ очень жалуется на недостатокъ вниманія къ его предмету, классикъ требуетъ увеличенія числа уроковъ по древнимъ языкамъ, натуралистъ безсильно вздѣваетъ руки къ небу по поводу полнаго забвенія въ школѣ науки о природѣ, учитель русскаго языка громко протестуетъ, что ему не хватаетъ времени обучить своихъ питомцевъ техникѣ языка, а тѣмъ болѣе ознакомить ихъ съ литературою и т. д. Однимъ

словомъ, по одному и тому же дѣлу, всѣ разбѣгаются въ стороны—кто въ лѣсъ, кто по дрова. Изрѣдка только раздается неувѣренный голосъ въ пользу того, чтобы воздано было, коемуждо по дѣломъ его, и чтобы въ этой разноголосицѣ не обидѣли какого либо дѣйствительно важнаго предмета. Прочтите упомянутый циркуляръ Министра Народнаго Просвѣщенія и тамъ вы найдете сжатое и авторитетное подтвержденіе только что изложеннаго. Упомянувъ о возможности и необходимости сокращеній нѣкоторыхъ требованій существующей средней школы, Министръ говоритъ слово въ слово слѣдующее: «Необходимо только, чтобы вопросъ о сокращеніяхъ рѣшался не одними спеціалистами, которые естественно склонны придавать первостепенное значеніе такимъ свѣдѣніямъ, которыя съ педагогической точки зрѣнія нерѣдко оказываются второстепенными». Если Министръ рѣшился гласно высказать такое предостереженіе коммисіи, то, конечно, онъ опирался на факты, взятые изъ педагогической дѣятельности.

По отношенію къ педагогамъ-профессіоналамъ, нельзя еще забывать, что вопросъ о жизненной профессіи, тѣсно связанный съ той или другой системой постановки образованія въ школѣ, для большинства этихъ дѣятелей составляетъ такое обстоятельство, которое могуче склоняетъ вѣсы ихъ взглядовъ въ извѣстную сторону, вопреки даже, нерѣдко, очевидной несостоятельности. Нельзя требовать, что бы громадное большинство учителей древнихъ языковъ, при рѣшеніи вопроса о томъ, быть или не быть классической системѣ образованія, безпристрастно высказалось за ея упраздненіе и чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше. Будьте справедливы, да за что-же ихъ ввели въ заблужденіе, заставивъ посвятить всю свою жизнь спеціальному изученію древнихъ языковъ, въ ущербъ всѣмъ остальнымъ знаніямъ, построить все существованіе свое и всей семьи на этомъ фундаментѣ, на вѣрѣ въ непогрѣшимость и незыблемость этой системы, а теперь хотите отъ нихъ нечеловѣческаго безпристрастія, что бы они отказались отъ всего, чѣмъ жили до сихъ поръ и что имъ было такъ близко или полезно. Вѣдь тяжелый ртудъ, а

иногда и страданія, сопряженныя съ изученіемъ древнихъ языковъ и филологіи и другія жертвы, ради овладѣнія этой профессіей, остались давно назади; теперь только настало время вознаградить себя за пережитыя испытанія и воспользоваться жизнью, въ намѣченныхъ, хотя бы и скромныхъ формахъ, а тутъ ожидаютъ безпристрастнаго голоса за отмѣну того, въ чемъ они уже давно забыли сомнѣваться.

Признаемъ-же, что специалисту вообще нельзя ставить вопроса о пользѣ и цѣлесообразнасти его спеціальности, а потому спеціалиста-педагога рискованно спрашивать—чему и для чего нужно учить въ общеобразовательной школѣ. Это именно дѣло всегда будутъ, лучше ихъ, понимать образованные отцы семействъ, или, вѣрнѣе сказать, родители, которые, пройдя курсъ, покрайней мѣрѣ общеобразовательной школы, а тѣмъ болѣе, высшаго образованія, несомнѣнно имѣютъ въ своемъ распоряженіи достаточно опыта и матеріала, чтобы судить о томъ, что такое изъ себя представляетъ школа. Безспорно, степень вѣрности и компетентности такихъ представленій будетъ находиться въ прямой зависимости отъ силы ихъ духовныхъ качествъ и степени умственнаго ихъ развитія. Но гдѣ же гарантія, что преимущества въ этомъ послѣднемъ смыслѣ непремѣнно должны быть на сторонѣ педадоговъ-спеціалистовъ? На первомъ планѣ въ общеобразовательной школѣ долженъ быть человѣкъ, съ его многосторонними и сложными свойствами, интересами. Что нужно ему отъ общеобразовательной школы, можетъ вѣрнѣе сказать человѣкъ, не связанный личными отношеніями къ школѣ, а, съ теплымъ упованіемъ, ожидающій отъ нея щедрыхъ милостей, не для себя лично, а для тѣхъ маленькихъ и таинственныхъ загадокъ, которыя ему дороже всего въ жизни—его дѣтей.

Совсѣмъ иную картину представляетъ взаимное положеніе и отношеніе приведенныхъ двухъ категорій людей—родителей и педагоговъ, ко второй группѣ школьныхъ вопросовъ—как нужно учить избраннымъ предметамъ школьнаго обученія. Тутъ вѣсы разсужденій должны безспорно склоняться на сторону педагоговъ-спеціалистовъ. Для

разрѣшенія этихъ вопросовъ нужны не общія свѣдѣнія о значеніи и сущности всѣхъ предметовъ преподаванія, а точныя, глубокія и спеціальныя знанія и навыки по каждому отдѣльному предмету. Не только отецъ семейства не можетъ указывать спеціалисту-математику, какъ онъ долженъ преподавать свою науку, чтобы достигнуть наилучшихъ результатовъ, но такихъ указаній не могутъ ему дать и собратья-спеціалисты по другимъ учебнымъ предметамъ, напр. по языкамъ, исторіи, географіи и т. д. Для правильной постановки вопросовъ—о способахъ преподаванія отдѣльныхъ предметовъ, о необходимомъ количествѣ времени, о распредѣленіи преподаванія разныхъ предметовъ, по годамъ, частямъ года, даже по днямъ и по взаимной связи предметовъ между собою, —нѣтъ другихъ средствъ, какъ предоставить ихъ на рѣшеніе отдѣльныхъ группъ спеціалистовъ-педагоговъ по каждому предмету, объединивъ ихъ работу участіемъ общихъ руководителей школы. Въ эту область никогда не заберется отецъ семейства, чуждый педагогіи, какъ спеціальности, сознательно предоставивъ честь и мѣсто спеціалистамъ-педагогамъ. Онъ, конечно, заинтересованъ въ томъ, чтобы эта сторона школьнаго дѣла поставлена была, какъ можно лучше, но безсиленъ чѣмъ нибудь помочь, такъ какъ не можетъ обладать одинаково обширными знаніями по всѣмъ предметамъ и не имѣетъ преподавательскаго опыта, безъ котораго, и съ большими знаніями, можно оказаться никуда негоднымъ преподавателемъ.

Вотъ какими пограничными чертами должна бы опредѣляться степень взаимнаго участія, въ великомъ дѣлѣ разумной постройки общеобразовательной школы, двухъ, равно необходимыхъ общественныхъ элементовъ—родителей и педагоговъ. Не настаивая на такомъ, строго формальномъ, распредѣленіи степени компетентности каждаго изъ этихъ элементовъ и придерживаясь болѣе стариннаго правила, пригоднаго ко всякому дѣлу—adiatur et altera pars,—я только считаю своимъ нравственнымъ долгомъ подчеркнуть ту, безусловно вѣрную, мысль, что при постройкѣ и переустройствѣ общеобразовательной школы, необходимо, если не руковод-

ствоваться мнѣніями образованныхъ отцовъ, то по крайней мѣрѣ внимательно и участливо ихъ выслушать по вопросу, чему и для чего нужно учить въ школѣ ихъ дѣтей. Я прошу голоса для родителей, только по отношенію къ общеобразовательной школѣ, не обмолвившись ни однимъ словомъ въ пользу вмѣшательства ихъ въ дѣло организаціи спеціальнаго образованія, преслѣдующаго совершенно особыя цѣли, во многомъ не совпадающія съ задачами старшей сестры ея. Спеціальная школа уже потому не можетъ имѣть такого значенія для родителей, что не обязательна для всѣхъ, ищущихъ образованія, а избирается по доброй волѣ, когда оно удовлетворяетъ какимъ нибудь дѣйствительнымъ потребностямъ. Здѣсь задача родителей сводится, не къ участію въ постройкѣ школы, а лишь въ содѣйствіи своимъ дѣтямъ возможно разумно избрать, наиболѣе подходящія къ ихъ способностямъ и жизненнымъ интересамъ и цѣлямъ, спеціальныя школы, минуя всѣ имъ не нужныя.

Будемъ надѣяться, что на этотъ разъ, Министръ Народнаго Просвѣщенія не отнесется холодно и безучастно къ естественному праву русскихъ родителей имѣть свое сужденіе въ этомъ жизненномъ для нихъ вопросѣ. Затѣмъ, весьма желательно, чтобы, при обсужденіи возбужденнаго вопроса, вопреки ошибочнымъ прошлымъ прецедентамъ, была допущена возможно широкая гласность. При этихъ только условіяхъ можно спокойно относиться къ тому, что циркуляръ ни словомъ не обмолвился о родителяхъ и не терять надежды, что истинные интересы русскихъ отцовъ и дѣтей, а за ними и всей Россіи, не будутъ забыты.

А пока все это осуществится, въ той или другой формѣ, нельзя сидѣть сложа руки и у моря ждать погоды. Каждый, отецъ семейства, сознающій свое достоинство и обязанности, долженъ внести свою посильную лепту въ это дѣло, во имя христіанской любви къ своимъ дѣтямъ и священнаго долга передъ родиной. Эти именно чувства побудили автора выпустить предлагаемую книгу, составляющую плодъ самостоятельнаго ознакомленія его съ дѣйствительнымъ положеніемъ общеобразовательнаго и воспитательнаго дѣла въ

нашей средней школѣ, приведшаго его къ извѣстнымъ опредѣленнымъ заключеніямъ относительно будущихъ судебъ его. Основною, руководящею мыслью этой работы было—не повторять старыхъ ошибокъ и заблужденій и сознательно относиться къ положенію каждаго отдѣльнаго камня въ фундаментъ и стѣны будущей образовательно-воспитательной системы.

РУССКАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА.

Глава I.

Русская средняя школа, въ сущности, еще не дожила до вѣковаго своего юбилея. Въ XVIII столѣтіи ея у насъ совсѣмъ не было, такъ какъ, учрежденныя Екатериной Великой, главныя народныя училища, по одному въ каждомъ губернскомъ городѣ, существовали болѣе на бумагѣ, нежели на дѣлѣ, и одинаково отличались отсутствіемъ учителей и учениковъ, не пользуясь симпатіями общества. Русское дворянство того времени стремилось исключительно въ военную службу, доступъ въ которую не былъ обставленъ никакимъ образовательнымъ цензомъ; духовенство подготовлялось школами духовнаго вѣдомства; остальныя сословія представляли сплошную неграмотную и полуграмотную массу, чуждую всякаго культурнаго развитія.

Первая половина царствованія Александра I-го, какъ извѣстно, ознаменована была либеральными планами кореннаго государственнаго переустройства, которое предполагалось основать на широкомъ распространеніи средняго общаго и высшаго въ Россіи образованія. Въ числѣ министерствъ было создано особое Министерство Народнаго Просвѣщенія, на которое и возложена была задача организовать соотвѣтствующую сѣть учебныхъ заведеній. Задача эта была выполнена учрежденіемъ лѣстницы школъ, идущихъ одна за другой въ слѣдующемъ порядкѣ постепенности—приходское училище (низшая степень, курсъ 2 года), уѣздное училище (степень средняя—курсъ 2—3 года) и гимназія (степень высшая, курсъ 4 года). Каждое изъ этихъ училищъ имѣло двойную цѣль—давать необходимыя свѣдѣ-

нія для соотвѣтствующаго жизненнаго обихода и приготовлять къ поступленію въ слѣдующую, по указанной лѣстницѣ, школу, причемъ изъ гимназіи открывался доступъ въ университеты.

Мы не будемъ останавливаться на этихъ школахъ, но для того, чтобы дать нѣкоторое понятіе о ихъ характерѣ и значеніи, упомянемъ только, что курсъ уѣзднаго училища, въ общемъ, соотвѣтствовалъ низшимъ тремъ классамъ, впослѣдствіи созданныхъ, гимназій, а высшимъ классамъ послѣднихъ соотвѣтствовали гимназіи. Помимо общепризнанныхъ въ нынѣшнихъ школахъ предметовъ обученія, въ программы уѣздныхъ училищъ и гимназій включены были нѣкоторые особенные предметы. Такъ, въ курсѣ уѣздныхъ училищъ значились — «должности человѣка и гражданина», начала физики, естественной исторіи и технологіи, а для поступающихъ въ гимназію — латинскій и нѣмецкій языки, причемъ, вообще, предоставлялось увеличивать число предметовъ по мѣрѣ надобности. Въ курсѣ гимназіи встрѣчаются такіе предметы, какъ миѳологія, общая и частная статистика, философія, изящныя науки, политическая экономія, математика прикладная, естественная исторія, наука о торговлѣ и технологія. Изъ древнихъ языковъ преподавался одинъ латинскій, при двухъ новыхъ языкахъ.

Этого достаточно, чтобы сказать, что въ дѣйствительности болѣе половины указанныхъ предметовъ вовсе не преподавалось, такъ какъ въ то время и наукъ не существовало такихъ, да и учителей въ Россіи не было, даже и по болѣе существеннымъ и установленнымъ предметамъ. Что подразумѣвала программа подъ философіей, изящными науками и наукой о торговлѣ—теперь трудно даже и догадаться. Очевидно, все это имѣло чисто бумажный характеръ и дѣлу насажденія въ Россіи общаго образованія не приносило никакой пользы. Это и было сознано въ 20-хъ годахъ нынѣшняго столѣтія, когда приступлено было къ первой реформѣ средняго образованія, закончившейся уставомъ 1828 года, давшимъ Россіи первый образецъ, такъ называемой, Уваровской классической гимназіи, съ двумя древними языками, при 7-ми лѣтнемъ курсѣ.

По внѣшности программа этой гимназіи, по своему общему содержанію, ничѣмъ не отличалась отъ программы нынѣшней классической гимназіи, если не считать такой мелочи, что при географіи преподавалась статистика, очевидно, не имѣвшая серьезнаго значенія. По внутреннему своему значенію курсъ Уваровской гимназіи сильно отличался отъ курса нынѣшней тѣмъ, что преподавательскій персоналъ не былъ стѣсненъ никакими учебными планами, что не было концентраціи всего ученія на древнихъ языкахъ и, наконецъ, преподаваніе послѣднихъ не было сосредоточено на грамматикѣ, а имѣло

главною цѣлью знакомство съ древними авторами. По поводу введенія древнихъ языковъ, слѣдуетъ отмѣтить, что Императоръ Николай Павловичъ былъ рѣшительно противъ включенія въ програму гимназіи греческаго языка, находя его ни къ чему не пригоднымъ и лишнимъ обремененіемъ для учащихся. Вслѣдствіе этого въ общую програму помѣщенъ былъ одинъ латинскій языкъ, а греческій первоначально преподавался только въ гимназіяхъ университетскихъ городовъ, причемъ предположено было современемъ постепенно вводить его въ прочихъ гимназіяхъ. Интересно, что гр. Уваровъ, бывшій тогда Товарищемъ Министра Народнаго Просвѣщенія, обладавшій превосходнымъ знаніемъ обоихъ древнихъ языковъ, одинъ изъ просвѣщеннѣйшихъ государственныхъ людей того времени, много сдѣлавшій для русскаго образованія, въ бытность свою министромъ,—высказался противъ введенія греческаго языка, находя, что въ гимназіи нельзя хорошо изучить этотъ языкъ, а поверхностное знаніе его онъ считалъ не достигающимъ никакой полезной цѣли. Впослѣдствіи, уже будучи министромъ, онъ, повидимому, измѣнилъ этотъ взглядъ и принемъ, втеченіи 17 лѣтъ, преподаваніе греческаго языка было введено въ 47 изъ общаго числа 74-хъ гимназій.

Въ 1849 году, въ послѣдній годъ управленія Министерствомъ гр. Уварова, по докладу его, произведена реформа гимназіи въ томъ смыслѣ, что оба древніе языка начинались съ 4-го класса, только для поступающихъ въ университетъ, причемъ греческій языкъ оставался обязательнымъ лишь для поступающихъ на 1-е отдѣленіе философскаго факультета, а для выходящихъ прямо въ военную и гражданскую службу, древніе языки замѣнялись, съ 4-го класса, усиленіемъ преподаванія русскаго языка и математики, а съ 5-го класса, преподаваніемъ новаго предмета—законовѣдѣнія.

Въ 1851 году, по личной инициативѣ Императора Николая I-го, преподаваніе греческаго языка во всѣхъ гимназіяхъ было признано совершенно лишнимъ и оставлено только въ одной гимназіи каждаго университетскаго города, для предоставленія возможности приготовляться къ поступленію на филологическій факультетъ. Взамѣнъ этого въ гимназіяхъ было введено преподаваніе естественныхъ наукъ.

Въ началѣ царствованія Императора Александра II, въ числѣ прочихъ государственныхъ реформъ, задуманы были преобразованія гимназій и университетовъ. Послѣ продолжительной и весьма серьезной разработки въ нѣсколькихъ коммиссіяхъ, вопросъ о реформѣ гимназіи завершился уставомъ гимназій и прогимназій 1864 г., введеннымъ при министрѣ, Ст. Секр. А. В. Головнинѣ.

Сущность этой реформы заключалась въ томъ, что учреждались гимназіи двойнаго типа—классическія, съ двумя древними языками

и краткимъ курсомъ естественной исторіи, и реальныя, безъ древнихъ языковъ, но съ болѣе обширнымъ курсомъ естественныхъ наукъ и усиленнымъ преподаваніемъ математики, физики и новыхъ языковъ. Всѣ прочіе предметы, какъ-то—Законъ Божій, русскій языкъ, исторія и географія, преподавались въ одинаковомъ объемѣ въ обѣихъ гимназіяхъ. Окончившіе курсъ въ классическихъ гимназіяхъ поступали въ университетъ, а въ реальныхъ—въ высшія спеціальныя училища.

Первоначально въ классической гимназіи было усилено преподаваніе одного только латинскаго языка, а введеніе греческаго, согласно уставу, было прямо поставлено въ зависимость отъ подготовленія учителей по этому предмету. Вслѣдствіе этого классическая гимназія 1864 года осуществилась только съ однимъ древнимъ языкомъ, такъ какъ учителей греческаго языка не было. а создавать ихъ искуственными средствами не предполагалось.—Этимъ объясняется тотъ фактъ, что русское общество вовсе не имѣло дѣла съ возрожденными въ 1864 году классическими гимназіями съ двумя древними языками, съ которыми познакомилось только послѣ реформы гр. Толстого и притомъ совершенно въ иной формѣ, съ преобладаніемъ грамматическаго изученія этихъ языковъ и письменныхъ переводовъ съ русскаго (extremporalia).—Понятно, что переходъ отъ гимназій, измѣненныхъ въ 1849 и 1851 гг., къ классической гимназіи 1864 года былъ почти незамѣченъ обществомъ. Новостью явилась реальная гимназія, не преслѣдовавшая никакихъ практическихъ и профессіональныхъ цѣлей, къ которой у насъ общество отнеслось на первыхъ порахъ весьма сочувственно.

Сочувствіе русскаго общества реформѣ гимназій 1864 года поддерживалось еще тѣмъ, что обѣ гимназіи разными средствами преслѣдовали одну и туже общеобразовательную цѣль и вообще не разграничивались рѣзко, какъ это видно изъ того, что онѣ имѣли даже общій уставъ и значительная часть предметовъ преподавалась въ одномъ и томъ же объемѣ. Продолжительность курса была одна и таже—7 лѣтъ.—Единственная ошибка въ этомъ дѣлѣ заключалась въ недопущеніи реалистовъ въ университеты, хотя бы на медицинскій и физико-математическій факультеты. Но благоразуміе, спокойствіе и объективность, проявленныя Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, при Ст. Секр. Головнинѣ, служили достаточнымъ ручательствомъ, что въ непродолжительномъ времени это ограниченіе было бы отмѣнено, или путемъ слiянія классическихъ и реальныхъ гимназій, введеніемъ въ послѣднихъ латинскаго языка, или допущеніемъ реалистовъ на нѣкоторые факультеты, чего такъ энергично добивались впослѣдствіи лучшіе русскіе люди, протестуя

противъ реформы гр. Толстого. Не почувствовало наше общество рѣзкой перемѣны въ учебномъ дѣлѣ въ 1864 году и потому еще, что не была парализована иниціатива преподавательскаго персонала учебными планами по каждому предмету, не существовало сосредоточенія преподаванія на латинскомъ языкѣ, какъ на главнѣйшемъ предметѣ. Дѣти приходили изъ гимназіи веселые и здоровые, очковъ не носили, переутомленія не знали.

Можно съ полной увѣренностью сказать, что если бы не вмѣшательство въ это дѣло гр. Толстого, мы бы теперь имѣли одну изъ лучшихъ общеобразовательныхъ школъ. Все говорило за то, что въ основу реформы 1864 года было положено искреннее желаніе примѣниться къ потребностямъ и условіямъ современной жизни и не предрѣшать рѣзко направленія будущаго развитія гимназій. Уставъ разрѣшалъ министру преобразовывать существующія гимназіи въ реальныя или классическія, примѣняясь къ мѣстнымъ потребностямъ и ходатайствамъ, учреждать новыя гимназіи того или другого типа. Въ будущемъ предвидѣлось неизбѣжное сліяніе обоихъ типовъ гимназій въ однотипное учебное заведеніе съ латинскимъ языкомъ, такъ какъ очевидно, учителей греческаго языка нельзя было получить, если не прибѣгать къ искуственнымъ и безусловно вреднымъ мѣрамъ вызова ихъ изъ заграницы, о которыхъ мы скажемъ въ своемъ мѣстѣ. Отличаясь такимъ образомъ только однимъ латинскимъ языкомъ, классическая гимназія не могла не поглотить реальной и этимъ простымъ средствомъ удовлетворить горячимъ желаніямъ русскаго общества имѣть одну только общеобразовательную школу, изъ которой доступъ открывался бы во всѣ высшія учебныя заведенія, съ университетомъ во главѣ.

Но это, какъ мы увидимъ дальше, весьма не понравилось извѣстнымъ московскимъ профессорамъ и публицистамъ-издателямъ «Московскихъ Вѣдомостей», М. Н. Каткову и П. М. Леонтьеву. Убѣжденные сторонники классической системы, они принимали дѣятельное участіе въ выработкѣ реформы 1864 г. и все говоритъ зато, что, благодаря имъ, министерство не остановилось рѣшительно на однотипной гимназіи, съ однимъ латинскимъ языкомъ и съ естественными науками. Усмотрѣвъ изъ послѣдовавшихъ дѣйствій министерства Статсъ Секретаря Головнина, что оно не намѣрено принимать никакихъ искуственныхъ мѣръ къ скорѣйшему введенію греческаго языка, г. г. Катковъ и Леонтьевъ стали энергично протестовать въ печати и въ правительственныхъ сферахъ противъ такого порядка вещей, при которомъ желанное ими раздвоеніе общеобразовательной школы подвергалось въ ближайшемъ будущемъ сильной опасности. Поведенная ими рѣзкая агитація противъ Ст. Секр. Головнина, къ сожалѣнію, увѣнчалась успѣхомъ и въ 1866 году онъ долженъ былъ уступить мѣсто Министра

Народнаго Просвѣщенія графу Д. А. Толстому. Съ этого момента начинается послѣдній періодъ развитія русской общеобразовательной или, такъ называемой, средней школы, отмѣченный рѣзкимъ поворотомъ ея на путь классической системы, построеной на строгой концентраціи учебныхъ занятій на грамматическомъ изученіи двухъ древнихъ языковъ, въ явный ущербъ преподаванію всѣхъ остальныхъ предметовъ обученія, перешедшихъ въ разрядъ второстепенныхъ. Энергичная работа по насажденію этой системы началась съ того, что новый министръ разрѣшалъ учрежденіе гимназій только классическихъ, а не реальныхъ. Затѣмъ приняты были мѣры къ ускоренію введенія въ классическихъ гимназіяхъ преподаванія греческаго языка, для чего вызывались изъ Австріи кандидаты на учительскія должности по древнимъ языкамъ и въ Петербургѣ учрежденъ былъ институтъ славянскихъ стипендіатовъ. Тѣмъ временемъ въ министерствѣ закипѣла работа по коренной передѣлкѣ гимназій 1864 года, названной гр. Толстымъ не крутой перестройкой ихъ, чѣмъ она была на самомъ дѣлѣ, а лишь достройкой, дальнѣйшимъ развитіемъ главныхъ началъ, положенныхъ въ основу общаго образованія реформой 1864 года.

Что это была въ дѣйствительности коренная ломка всей нашей общеобразовательной системы, въ этомъ теперь никто уже несомнѣвается. Рѣзкое разграниченіе классическаго и реальнаго образованія началось съ того, что гр. Толстой не призналъ даже возможнымъ оставить одно и тоже названіе для обоихъ типовъ школъ, удержавъ за классической школой названіе гимназіи, и переименовавъ реальныя гимназіи въ реальныя училища. Этому внѣшнему разграниченію соотвѣтствовали коренныя различія во внутренней организаціи этихъ учебныхъ заведеній и въ поставленныхъ имъ цѣляхъ.

Общее образованіе строго было раздѣлено на двѣ категоріи— *классическое*, научное, и *реальное*, практическо-техническое. Первое имѣло цѣлью подготовлять къ высшимъ научнымъ занятіямъ въ университетѣ и вообще ко всѣмъ занятіямъ, требующимъ высшихъ степеней развитія ума; второе имѣло цѣлью готовить учащихся къ занятіямъ спеціально техническимъ и практическимъ непосредственно или чрезъ прохожденіе курса высшихъ техническихъ училищъ, для чего требовалось особое развитіе ума, значительно низшей степени, приспособленное къ практическимъ потребностямъ жизни. Это дѣленіе общаго образованія на двѣ различныя категоріи мотивировалось тѣмъ, что не всѣ учащіеся добиваются одинаковой степени образованія и развитія ума, сообразно своимъ умственнымъ силамъ и жизненной обстановкѣ. Меньшая часть учащихся, обладая для этого болѣе благопріятными условіями имѣетъ возможность посвятить на свое образованіе не менѣе 15 лѣтъ и съ успѣхомъ пройти курсъ низшаго и высшаго университетскаго

образованія, а большая часть, при менѣе благопріятныхъ условіяхъ, лишена возможности сдѣлать это и должна ограничиться менѣе продолжительнымъ и труднымъ курсомъ общаго образованія, болѣе приспособленнаго къ практическимъ условіямъ жизни.

Для удовлетворенія потребности русскаго общества въ высшемъ общемъ образованіи должны были служить классическія гимназіи, открывающія доступъ въ университеты, на всѣ факультеты, безъ повѣрочныхъ испытаній. Реальнымъ училищамъ предназначено было давать низшую степень общаго образованія, приспособленную къ разнообразнымъ практическимъ потребностямъ жизни, открывающаго доступъ только въ высшія техническія училища или прямо готовящаго къ практическимъ профессіямъ, низшаго порядка. Этимъ способомъ предполагалось удовлетворить дѣйствительныя нужды русскаго общества въ разнообразныхъ и разнокачественныхъ степеняхъ образованія. Насколько вѣрно оцѣнены эти общественныя потребности, объ этомъ мы скажемъ ниже, а теперь перейдемъ къ выясненію, въ главныхъ чертахъ, вопроса, какъ онѣ были удовлетворены гимназіями и реальными училищами гр. Толстого.

Такъ какъ привилегія высшаго развитія ума была оставлена только за классической гимназіей, то, естественно, въ програму ея были включены, въ видѣ главныхъ предметовъ, такіе, которые, по убѣжденію создателей реформы, обладали исключительно имъ только принадлежащимъ свойствомъ, наиболѣе благотворно влiять на развитіе умственныхъ способностей учащихся. Такими предметами были признаны оба древніе языка и, преимущественно, грамматика ихъ, глубокое изученіе которой развиваетъ формальное мышленіе, безъ чего, будтобы, невозможно успѣшное занятіе никакою наукою, если это не будетъ наука техническая. Вотъ почему доступъ въ университетъ, по мысли гр. Толстого, былъ совершенно прегражденъ лицамъ, не прошедшимъ курса классической гимназіи и не изучившимъ обоихъ древнихъ языковъ. Сообразно съ этимъ основнымъ положеніемъ, все ученіе въ классической гимназіи сосредоточено было исключительно на древнихъ языкахъ, признававшихся главными предметами, а всѣ остальные предметы, въ томъ числѣ русскій языкъ и даже Законъ Божій, считались второстепенными. Окончить курсъ гимназіи могъ только успѣвавшій въ древнихъ языкахъ, при неуспѣхѣ въ которыхъ учащійся выбрасывается на улицу, невзирая на то, что прекрасно учился по всѣмъ даже остальнымъ предметамъ. Занятія по древнимъ языкамъ, такимъ образомъ, служили прямымъ и единственнымъ показателемъ способностей учащагося къ умственному развитію и слушанію университетскаго курса.

Такъ какъ учащіеся въ реальномъ училищѣ, по мнѣнію гр. Тол-

стого, не нуждались въ высшихъ степеняхъ развитія ума и не предназначались для занятій чистой наукой, то не только были исключены древніе языки изъ курса этого училища, но и значительно понижены требованія по такимъ общеобразовательнымъ предметамъ, какъ русскій языкъ, исторія и географія, сравнительно съ курсомъ классической гимназіи, гдѣ эти предметы стояли на второмъ планѣ. Это ясно изъ того, что основной курсъ реальнаго училища былъ шестилѣтній, слѣдовательно на 2 года короче курса гимназическаго. Для поступающихъ въ высшія спеціальныя училища прибавленъ былъ 7-й классъ дополнительный, но онъ посвящался исключительно математикѣ, механикѣ, химіи и технологіи, т. е. предметамъ не общеобразовательнымъ, а спеціально технико-практическимъ. Тотъ же выводъ неизбѣжно вытекаетъ изъ обозрѣнія программъ и учебныхъ плановъ реальныхъ училищъ, въ сравненіи съ гимназіями.

Взамѣнъ указанныхъ исключенныхъ или сокращенныхъ общеобразовательныхъ предметовъ, включены были въ курсы реальнаго училища, кромѣ перечисленныхъ техническихъ предметовъ, еще естественныя науки (ботаника, зоологія и минералогія), усиленное преподаваніе двухъ новыхъ языковъ, а для желающихъ, и третьяго, англійскаго, коммерческое счетоводство и книговодство, черченіе и практическія занятія въ лабораторіяхъ и механическихъ мастерскихъ. Эта пестрая многопредметность исключительно въ техническомъ и практическомъ направленіи могла быть осуществлена только за счетъ приниженія предметовъ общеобразовательныхъ. — Собственно общее образованіе заканчивалось въ 4-мъ классѣ, а съ 5-го класса начиналась спеціализація учащихся по двумъ отдѣленіямъ—основному и коммерческому, съ разными курсами, причемъ прошедшіе шестилѣтній курсъ, въ 7-мъ дополнительномъ классѣ распредѣлялись по тремъ отдѣленіямъ—общему, механическому и химическому. Изъ общаго отдѣленія окончившіе курсъ поступали, по конкурсному экзамену, въ высшія училища, а изъ техническихъ отдѣленій предполагалось выпускать прямо техниковъ 2-го разряда. По мысли гр. Толстого, предстояла въ будущемъ возможность развивать это дробленіе по спеціальностямъ, но, какъ мы увидимъ ниже, вмѣсто этого пришлось совсѣмъ отказаться отъ преслѣдованія всякихъ техническихъ и практическихъ цѣлей и превратить реальное училище исключительно въ подготовительную школу для поступленія въ высшія спеціальныя училища.

Глава II.

Познакомившись съ сущностью реформы гр. Толстого, перейдемъ теперь къ изслѣдованію весьма важнаго вопроса, какимъ образомъ она была выработана и введена у насъ.—Мы уже знаемъ, что все русское общество, какъ одинъ человѣкъ, было противъ этой реформы и съ ужасомъ рисовало себѣ роковыя ея послѣдствія. Лучшіе русскіе люди отлично понимали, что это не дальнѣйшее только развитіе реформы 1864 года, а крутая и нежелательная ломка всѣхъ основъ общаго образованія, а потому энергично протестовали въ литературѣ и журналистикѣ пока это не было воспрещено. Сверхъ того, реформа не встрѣтила одобренія и въ высшихъ правительственныхъ сферахъ.

Разсмотрѣніе проектовъ гр. Толстого было предварительно поручено особому совѣщанію, состоявшему, подъ предсѣдательствомъ гр. Строганова, изъ слѣдующихъ лицъ: членовъ Государственнаго Совѣта — Чевкина, гр. Литке, гр. Путятина, гр. Панина, Валуева, Головнина, кн. Урусова, Грота, и Министровъ—Военнаго (Ген.-Ад. Милютина), Финансовъ (Тов. Мин. Ген. Ад. Грейга) и Народнаго Просвѣщенія (гр. Толстой). — Совѣщаніе это разсматривало проектъ о классическихъ гимназіяхъ и прогиназіяхъ въ 1871 г. и о реальныхъ училищахъ въ 1872 году. По первому изъ этихъ проектовъ противъ гр. Толстого высказались шесть членовъ, за проектъ—девять членовъ. Въ Государственномъ Совѣтѣ, изъ 27 членовъ, участвовавшихъ въ обсужденіи проекта, за него высказались тѣже 9 членовъ, что и въ коммисіи, а противъ—18 членовъ. Такимъ образомъ противъ проекта было большинство $^2/_3$ голосовъ. Разсмотрѣніе проекта о реальныхъ училищахъ въ совѣщаніи дало слѣдующіе результаты—9 голосовъ противъ и 6 только за проектъ. Въ Государственномъ Совѣтѣ противъ проекта высказалось значительное большинство.

Кто же стоялъ за эту реформу? Кто вѣрилъ въ ея безупречность и въ ея всемогущество дать русскому обществу разумныхъ,

хорошо подготовленныхъ, образованныхъ дѣятелей, въ которыхъ оно такъ всегда нуждалось?—Въ правительственныхъ сферахъ, главнымъ образомъ, и почти исключительно и одиноко, но съ необыкновенною страстностью отстаивалъ ее гр. Д. А. Толстой. Немногіе сановники, подававшіе голоса за проектъ, не были самостоятельными сторонниками реформы, не обладая сами классическимъ образованіемъ, а дѣйствовали подъ вліяніемъ гр. Толстого, человѣка твердаго, настойчиваго и талантливаго.

На чемъ же сложилась и основалась такая несокрушимая увѣренность иниціатора этой реформы въ ея благотворности для Россіи? На личномъ опытѣ, на тѣхъ благахъ, которыя онъ самъ получилъ отъ глубокаго изученія древнихъ языковъ и классическаго міра?—Очевидно, нѣтъ, такъ какъ лично гр. Толстой не могъ получить классическаго образованія въ той мѣрѣ и въ той формѣ, въ какихъ онъ предложилъ эту систему Россіи, по той простой причинѣ, что, какъ извѣстно, гр. Толстой получилъ образованіе въ Императорскомъ Александровскомъ Лицеѣ, гдѣ о классицизмѣ не было и до сихъ поръ нѣтъ и помину. Къ тому же намъ извѣстно, что въ своихъ представленіяхъ въ Государственный Совѣтъ онъ нигдѣ не ссылался на личный опытъ въ этомъ отношеніи.—Мы не знаемъ, знакомъ-ли онъ былъ и въ какой степени съ латинскимъ языкомъ, но въ послѣднее время въ печать проникли свѣдѣнія о томъ, что онъ совершенно не зналъ греческаго языка и бралъ уроки по этому языку уже въ то время, какъ проводилъ свою реформу. Также точно мы не знаемъ, насколько гр. Толстой позаимствовался для своего умственнаго и нравственнаго развитія изъ сокровищницы древне-классическихъ—наукъ, искусства и литературы.

Ни для кого никогда не было тайной, что страстными вдохновителями гр. Толстого въ этомъ дѣлѣ были, упомянутые нами выше, М. Н. Катковъ и П. М. Леонтьевъ. Это были настоящіе классики по своему образованію и научной и профессорской дѣятельности, особенно П. М. Леонтьевъ, читавшій лекціи по классической филологіи, издававшій журналъ «Пропилеи», всецѣло посвященный изученію классическаго міра и, наконецъ, вмѣстѣ съ М. Н. Катковымъ, создавшій особое учебное заведеніе—Лицей въ память Цесаревича Николая, предназначенное служить образцомъ чисто классической школы, какъ бы въ видѣ иллюстраціи предложенной ими для Россіи системы. Все это, вмѣстѣ взятое, приводитъ насъ къ заключенію, что г.г. Катковъ и Леонтьевъ могли имѣть несомнѣнное право и всѣ необходимыя данныя быть убѣжденными поклонниками классической системы образованія и въ этомъ ихъ отнюдь нельзя упрекать, по скольку это

касалось ихъ личныхъ взглядовъ на дѣло, какъ людей, публицистовъ и ученыхъ.

Поставивъ себѣ задачею насадить въ Россіи, во что бы то ни стало, классическую систему образованія, по западно-европейскому образцу, и до возможной степени принизить реальное образованіе, г.г. Катковъ и Леонтьевъ, раздѣлили между собою роли въ этомъ дѣлѣ. Леонтьевъ взялъ на себя всю кабинетную работу, составленіе проектовъ и объяснительныхъ записокъ, организацію и руководство, созданной ими, образцовой классической школы (Лицея), а Катковъ явился радѣтелемъ реформы предъ гр. Толстымъ и страстнымъ пропагандистомъ ея на столбцахъ «Московскихъ Вѣдомостей» и «Русскаго Вѣстника». Несомнѣнно самую важную часть дѣла несъ на своихъ плечахъ П. М. Леонтьевъ, но дѣятельность эта, совершаясь въ тиши кабинета, посредствомъ письменныхъ работъ и внушительныхъ бесѣдъ, не была замѣтна для публики, которая вездѣ и во всемъ этомъ дѣлѣ постоянно встрѣчалась съ однимъ только Катковымъ, котораго и привыкла считать главнымъ и чуть не единственнымъ вдохновителемъ Министерства Народнаго Просвѣщенія и создателемъ самой реформы. Въ этомъ отношеніи она мало ошибалась. Безъ вліянія Каткова, его выдающагося публицистическаго таланта, страстной энергіи политическаго борца, Россія никогда бы не была принесена въ жертву классическимъ заблужденіямъ. Теперь, когда намъ приходится подводить итоги этого злополучнаго и крайне смѣлаго опыта, далеко не безъинтересно бросить бѣглый взглядъ на то, какъ именно Катковъ относился къ этому дѣлу, какими принципами руководствовался и какими средствами пользовался для достиженія страстно преслѣдуемой имъ цѣли. Намъ кажется, что возможно безпристрастнымъ отношеніемъ къ этой сторонѣ его бурной дѣятельности мы многое уяснимъ себѣ въ послѣдующихъ судьбахъ классицизма въ Россіи, а также поймемъ истинныя причины, создавшія этотъ злокачественный нарывъ на здоровомъ русскомъ общественномъ и государственномъ организмѣ.

Введеніе классицизма въ Россіи породило обширную литературу, ожесточенную журнальную полемику, въ которой ясно разграничивались двѣ враждебныя стороны—одну изъ нихъ всецѣло представлялъ Катковъ съ своими журналомъ и газетой, а въ составъ другой входила безусловно вся наша остальная періодическая печать, опираясь на симпатіи и сочувствіе всего тогдашняго русскаго образованнаго общества.—Напрасно немногочисленные почитатели Каткова до сихъ поръ утверждаютъ, что страстныя и талантливыя статьи его о классицизмѣ производили на читающую публику сильное впечатлѣніе и располагали къ нему русское общество.—Время это еще не такъ далеко ушло отъ насъ, многіе свидѣтели этой знаменательной эпохи русскаго

развитія, внимательно слѣдившіе за всѣми перипетіями этой борьбы и даже принимавшіе въ ней участіе, еще благополучно здравствуютъ и, вмѣстѣ съ нами, могутъ непосредственно удостовѣрить совершенно противное. Даже въ Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія, по удостовѣренію одного изъ самыхъ преданныхъ друзей Каткова, извѣстнаго профессора Любимова, преобладали противники классицизма и защитники смѣшаннаго типа средней школы. О литературѣ же и журналистикѣ того времени нечего и говорить—она вся была противъ Каткова и ожесточенно сражалась съ нимъ до тѣхъ поръ, пока, по инициативѣ гр. Толстого, не приняты были соотвѣтствующія мѣры, заставившія надолго замолчать всю русскую печать. Если бы мы задались цѣлью представить очеркъ этой полемики, чтобы охарактеризовать тогдашнее отношеніе русскаго общества и печати къ Каткову, какъ насадителю классицизма, то, не говоря уже о томъ, что это насъ сильно отвлекло бы отъ поставленной задачи, мы бы должны были цитировать однихъ только противниковъ его, а защищать его приходилось бы только собственными его статьями, за неимѣніемъ другого, сочувственнаго ему, посторонняго матеріала. Поступивъ такъ, мы могли бы навлечь на себя подозрѣніе въ пристрастіи, такъ какъ не всѣмъ доступно было бы провѣрить наши доводы кропотливыми и сложными справками съ тѣмъ, что происходило 30 лѣтъ тому назадъ и уже подернулось болѣе или менѣе густымъ туманомъ.—По этому мы воздержимся отъ такого пріема, не станемъ пережевывать вновь эту прискорбную исторію съ доказательствами за и противъ, а послушаемъ, что говоритъ по этому поводу одинъ изъ немногихъ ближайшихъ сотрудниковъ Каткова по классическoй его дѣятельности, упомянутый уже нами выше, профессоръ Н. А. Любимовъ, нынѣ покойный, въ извѣстной книгѣ своей: «М. Н. Катковъ и его историческая заслуга». Самое заглавіе книги уже характеризуетъ отношеніе автора къ своему герою, а содержаніе книги составляетъ благодарную дань умершему другу отъ человѣка, равно благоговѣвшаго предъ Катковымъ и при жизни его, и послѣ смерти.—Двѣ только страницы изъ этой книги выяснятъ намъ все въ надлежащемъ свѣтѣ и это разъясненіе будетъ для насъ тѣмъ драгоцѣннѣе, что никто, изъ самыхъ искреннихъ почитателей Каткова, не осмѣлится заподозрить это свидѣтельство въ недобросовѣстности по отношенію къ памяти покойнаго публициста [1]).

Вотъ что говоритъ Н. А. Любимовъ на стр. 348 своей книги: «Послѣ польскаго вопроса, вопросъ о насажденіи классическаго образованія въ Россіи наиболѣе заботилъ, волновалъ Михаила Никифоровича

---

[1]) Михаилъ Никифоровичъ Катковъ и его историческая заслуга. — По документамъ и личнымъ воспоминаніямъ Н. А. Любимова. — С.-Петербургъ, Типографія Товарищества «Общ. польза». 1889 г. стр. 348.

и вызывалъ его на борьбу. Въ борьбѣ этой онъ дѣйствовалъ съ тѣмъ же жаромъ, какой проявлялъ въ мірѣ политическихъ страстей и столкновеній, подъ часъ даже съ раздраженіемъ, вызывавшимъ въ свою очередь, озлобленіе противниковъ. Полемическая борьба была, какъ мы не разъ упоминали, въ натурѣ Михаила Никифоровича, была его стихіей. Страстный элементъ необходимо вносился имъ и въ область педагогическихъ преній. Но именно этотъ элементъ и былъ условіемъ побѣды. Страстное убѣжденіе поражало и увлекало, въ то время, какъ авторитетный голосъ внушалъ довѣріе. Если можно было чѣмъ нибудь подкупить Михаила Никифоровича, то это преданностью классической системѣ. Прозорливый публицистъ тутъ даже не докапывался, искренняя эта преданность, или лишь напускная. Ничѣмъ такъ явно нельзя было отвратить отъ себя Михаила Никифоровича, какъ противленіемъ насажденію классицизма или хотя бы равнодушіемъ къ нему».

«Что бы выйти,—указывалъ онъ (М. Н. Катковъ) — изъ періода подражанія и отдѣльныхъ талантливыхъ проявленій и попытокъ и стать въ области знанія на своихъ ногахъ, мы должны сдѣлать нашу школу такою же, какъ школа, которой западная Европа обязана своимъ научнымъ превосходствомъ. Этой то, школы,— классической, греко-римской — желалъ онъ и требовалъ для нашего отечества. Новыя движенія въ западно-европейской школѣ онъ отметалъ, опасаясь, какъ и наиболѣе авторитетные охранители преданій школы въ Западной Европѣ, потрясенія главнаго начала этой школы— концентраціи занятій на древне-классическихъ языкахъ. Въ нашемъ легкомысленномъ походѣ противъ классической школы, во имя яко бы реализма, онъ видѣлъ лишь явленіе грубѣйшаго невѣжества»,

«Вопросъ о классической школѣ въ Россіи былъ поднятъ въ шестидесятыхъ годахъ. Была настоятельная потребность вывести гимназіи изъ того состоянія, въ какое приведены были онѣ погромомъ конца пятидесятыхъ годовъ. Михаилъ Никифоровичъ поднялъ въ своихъ изданіяхъ знамя классицизма. Былъ цѣлый рядъ замѣчательныхъ статей, произведшихъ большое впечатлѣніе. Онѣ имѣли вліяніе на рѣшеніе Министерства Народнаго Просвѣщенія (въ управленіе Ст. Секр. А. В. Головнина,) кипѣвшаго тогда преобразовательными работами. Но не меньшее вліяніе имѣло другое теченіе, въ сторону, такъ называемаго реализма. Въ Министерствѣ его приверженцы преобладали. Въ Уставѣ гимназій 1864 г. начала классической школы были признаны законодательствомъ. Но рядомъ съ классическими гимназіями, открывающими

доступъ въ Университетъ, «имѣющими», — какъ говорилъ Михаилъ Никифоровичъ,—(въ статьѣ № 144 Московскихъ Вѣдомостей 1871 г.) своимъ назначеніемъ готовить юношество къ высшей наукѣ всестороннимъ воспитаніемъ умственныхъ силъ и постепеннымъ пріученіемъ ихъ къ самостоятельному труду, Уставъ 1864 года создалъ другого рода учебныя заведенія и далъ имъ тоже самое имя. Были, такимъ образомъ, установлены два разряда общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній: классическія гимназіи и гимназіи реальныя, основанныя на совершенно различныхъ и взаимно другъ друга исключающихъ началахъ, при чемъ Министру предоставлялось право преобразовывать существующія гимназіи, по усмотрѣнію, отчасти въ реальныя, отчасти въ классическія«.

«Такое признаніе, продолжаетъ Н. А. Любимовъ, двухъ путей общаго образованія встрѣтило въ Михаилѣ Никифоровичѣ самаго горячаго противника. А когда послѣдовало превращеніе нѣкоторыхъ классическихъ гимназій въ реальныя, Михаилъ Никифоровичъ усмотрѣлъ даже злоумышленный планъ. Борьба возгорѣлась съ новой силой».

«Въ эту борьбу, (писалъ Михаилъ Никифоровичъ въ 1867 году), положили мы свою душу; мы слѣдили за ея перипетіями съ трепетомъ и сердечною болью. Чѣмъ яснѣе представлялось намъ дѣло, тѣмъ болѣе были убѣждены мы въ жизненной важности вопроса, подлежавшаго рѣшенію, тѣмъ воспріимчивѣе были мы ко всему, что могло возбуждать опасеніе за благополучный исходъ его. То была истинная мука Сизифа. Сколько разъ дѣло казалось выиграннымъ, и сколько разъ снова подвергалось сомнѣнію и замѣшательству! Вскорѣ увидѣли мы себя въ положеніи людей, которые, приложивъ плечо къ общему дѣлу, вдругъ почувствовали на себѣ чуть не всю его тяжесть. Само собой развилось въ насъ чувство какъ бы нравственной отвѣтственности предъ этимъ дѣломъ, подъ тяжестью котораго мы не разъ изнемогали. Оно стало для насъ какъ бы фактомъ нашей жизни, и мы не вольны не принимать сердечнаго участія въ судьбахъ его».

«Къ счастью для успѣха дѣла», заканчиваетъ эту интересную главу авторъ этой не менѣе интересной книги, «которое защищалъ Михаилъ Никифоровичъ, въ 1866 году, управленіе Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія перешло къ гр. Д. А. Толстому. Дѣло насажденія классицизма въ Россіи попало въ твердыя руки. Близость Каткова и Леонтьева къ гр. Д. А. Толстому сдѣлала ихъ вліятельными участниками преобразованія, заключившагося нынѣ дѣйствующимъ Уставомъ 1871 года».

Читатель, надѣемся, не посѣтуетъ на насъ за эту дословную выписку, которая лучше всякаго другого матеріала, въ нѣсколькихъ сло-

вахъ, нисколько не щадя, столь почитаемаго авторомъ, Михаила Никифоровича Каткова, изображаетъ намъ ясно, безъ всякихъ прикрасъ, какимъ образомъ Россія была облагодѣтельствована классической системой образованія. Все, что мы могли бы съ большимъ трудомъ, порывшись въ литературѣ того времени, выразить словами злѣйшихъ противниковъ Каткова, все это, въ гораздо болѣе убѣдительной формѣ такъ обязательно сообщаетъ намъ чуть ли не самый преданный изъ его друзей и почитателей. Прежде всего онъ намъ ясно и опредѣленно далъ понять, что истиннымъ творцомъ классической системы образованія и полнаго уничиженія реальнаго образованія былъ никто иной, какъ М. Н. Катковъ при дѣятельномъ сотрудничествѣ П. М. Леонтьева.

Еще въ началѣ шестидесятыхъ годовъ, Катковъ въ своихъ изданіяхъ первый поднялъ знамя класицизма, повліявъ на Министерство Ст. Секр. Головнина, добился отъ послѣдняго признанія началъ классической школы законодательствомъ и на первыхъ порахъ остался даже доволенъ уставомъ 1864 года, поставившимъ рядомъ двѣ школы — классическую и реальную. Онъ такъ глубоко вѣрилъ во всемогущество классической школы, что удовольствовался пока этимъ неполнымъ результатомъ, расчитывая, конечно на то, что реальная гимназія не выдержитъ съ нею сравненія и конкуренціи и въ ближайшемъ будущемъ вся Россія покроется густою сѣтью однихъ классическихъ гимназій, дѣйствительныхъ разсадниковъ истиннаго просвѣщенія. Вотъ почему онъ сначала не обратилъ даже вниманія на оговорку, помѣщенную въ Высочайше утвержденномъ мнѣніи Гос. Совѣта, гласившую, что усмотрѣнію Министра предоставляется учреждать тѣ или другія гимназіи, также какъ и преобразовывать существующія гимназіи въ реальныя или классическія, смотря по мѣстнымъ условіямъ и потребностямъ.

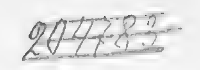
Но, очевидно, Ст. Секр. Головнинъ, хотя и положилъ первый камень насажденія классицизма въ Россіи, подъ вліяніемъ Каткова и Леонтьева, тѣмъ не менѣе всею своею государственною дѣятельностью ясно доказалъ, что сдѣлалъ онъ это, не какъ слѣпой фанатикъ, или орудіе какой бы то ни было политической партіи, а какъ человѣкъ, искренно и сознательно убѣжденный въ томъ, что, при современномъ тогда положеніи вопроса о средней школѣ, классическій типъ ея возбуждалъ къ себѣ наиболѣе довѣрія во всемъ образованномъ мірѣ. Выходя изъ такого объективнаго воззрѣнія на это дѣло, Министръ не взялъ на себя окончательно и навсегда предрѣшить предпочтеніе классическаго или реальнаго типа общеобразовательной школы, а поставилъ ихъ рядомъ, какъ бы предоставляя будущему окончательное рѣшеніе этого важнаго вопроса. Сообразно съ этимъ, всѣ его дѣйствія по введенію устава гимназій 1864 года носятъ на себѣ отпечатокъ истинно государственнаго благоразумія и объективности. Онъ не отдавалъ явнаго пред-

почтенія той или другой школѣ, а преобразовывалъ существующія гимназіи, какъ въ класическія, такъ и въ реальныя, чутко прислушиваясь къ мѣстнымъ потребностямъ общества, удовлетворяя, такъ сказать, равномѣрно всѣ теченія въ этомъ напраленіи. Затѣмъ, онъ рѣшительно отказался вводить греческій языкъ безъ хорошо подготовленныхъ учителей, а потому, въ короткое время управленія министерствомъ, онъ успѣлъ ввести классическія гимназіи съ однимъ только латинскимъ языкомъ, съ доступомъ въ университетъ.

Вотъ это-то объективное отношеніе Ст.-Секр. Головнина къ этому важному дѣлу, отношеніе, составляющее немалую его заслугу передъ Россіей, къ сожалѣнію, до сихъ поръ еще плохо оцѣненную, оно-то испугало Каткова и заставило встрепенуться всю его страстную натуру политическаго борца.—Въ этомъ, по словамъ Н. А. Любимова онъ усмотрѣлъ даже злой умыселъ, къ чему онъ такъ былъ склоненъ, по увѣренію его противниковъ, нерѣдко на своихъ плечахъ испытывавшихъ горькія послѣдствія его крайней нетерпимости и подозрительности. Кто не за него, тотъ противъ него—было девизомъ Каткова, опять таки по словамъ того-же Любимова, откровенно разоблачающаго, что онъ не прощалъ не только противленія классицизму, но даже и равнодушія къ нему.

Нельзя не отдать ему справедливости, Катковъ, какъ опытный политическій борецъ, не ошибался въ большой опасности, которою угрожала будущему укорененію классицизма въ Россіи система Ст.-Секр. Головнина. Онъ зналъ, лучше нежели кто нибудь, что онъ стоялъ въ этомъ дѣлѣ одинъ противъ всей мыслящей Россіи. Нужно было обладать необыкновенной страстностью и энергіей, необычайнымъ самомнѣніемъ, средневѣковымъ фанатизмомъ, чтобы въ наше время взять на себя передъ всею страною такую тяжелую отвѣтственность, которой Катковъ такъ кичился и ставилъ себѣ въ великую заслугу передъ отечествомъ. Ниже мы будемъ имѣть случай оцѣнить эту заслугу по достоинству, а теперь прослѣдимъ далѣе, какъ онъ ее Россіи оказывалъ.

Какъ только почуялъ Катковъ возможность указанной нами опасности, угрожавшей, конечно, ему и излюбленному имъ классицизму, а отнюдь не Россіи, онъ тотчасъ же пустилъ въ оборотъ весь арсеналъ обычныхъ своихъ пріемовъ, которыми не стѣснялся по адресу своихъ противниковъ. Злой умыслъ, измѣна, подрывъ государственныхъ основъ, все пущено было въ ходъ, чтобы скомпрометировать ненавистнаго министра. Самъ Катковъ признается, что съ этихъ поръ (1866 годъ) дѣло страстнаго отстаиванія классицизма въ Россіи стало какъ-бы фактомъ его личной жизни и онъ не воленъ былъ не принимать сердечнаго участія въ судьбахъ его.—Это ужасное признаніе



было напечатано въ его газетѣ и, странное дѣло, оно никого не вразумило, оно никому не помогло понять истинный смыслъ всей дѣятельности его въ этомъ направленіи. Какъ, дѣло, затрогивающее самые священные интересы всей Россіи, есть ни болѣе ни менѣе, какъ фактъ личной жизни г. Каткова, въ которомъ онъ одинъ, противъ всей страны, считалъ себя непогрѣшимымъ судьей, не останавливаясь ни передъ какими средствами, что бы сломить своихъ противниковъ, представлявшихъ всю страну? Такъ обязательно выяснивъ все, Н. А. Любимовъ нисколько не возмущается этимъ, благоговѣйно подтверждая, что въ этой борьбѣ (за классицизмъ) Катковъ дѣйствовалъ съ тѣмъ же жаромъ, какой проявлялъ въ мірѣ политическихъ страстей и столкновеній. Полемическая борьба была въ натурѣ его, была его стихіей. Страстный элементъ необходимо вносился имъ и въ область педагогическихъ преній. Но, разсуждаетъ и признается тотъ же другъ, этотъ именно элементъ и былъ условіемъ побѣды.

За два года своего существованія, при министерствѣ Ст. Секр. Головнина, классическія и реальныя гимназіи не могли еще дать матеріала въ пользу какихъ либо выводовъ, все дѣло оставалось въ области той-же теоріи, которой онѣ обязаны были своимъ возникновеніемъ. Не было и не могло еще быть рѣшительно никакихъ основаній для новой передѣлки только что перестроенныхъ гимназій. Ни Катковъ, и никто другой не могли еще имѣть никакого права, ни хвалить, ни порицать сдѣланнаго—надо было подождать результатовъ. Противъ этого никто и не возражалъ. Одинъ Катковъ, укушенный злымъ подозрѣніемъ, что въ этомъ дѣлѣ, касающемся нестолько его, сколько всей Россіи, онъ былъ удовлетворенъ не преимущественно, а наравнѣ съ своими противниками, а главное, почуявъ, что свободный ходъ этого дѣла можетъ обнаружить непригодность для Россіи строго классической школы, забилъ страшную тревогу, дабы заблаговременно обезпечить полную побѣду, не думая долго о томъ, чего она будетъ стоить Россіи.

Мы уже знаемъ, какъ былъ доволенъ профессоръ Любимовъ что съ 14 апрѣля 1866 г. Статсъ Секретарь Головнинъ долженъ былъ уступить управленіе Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія графу Д. А. Толстому и дѣло насажденія классической школы въ Россіи попало въ твердыя руки. Близость Каткова и Леонтьева къ графу Толстому сдѣлала ихъ вліятельными участниками преобразованія, заключившагося Уставомъ 1871 года. Это были не только инпціаторы, но и властные руководители всей реформы, въ которой на долю графа Толстого выпало быть правительственнымъ исполнителемъ ея и предстателемъ передъ Верховною Властью. Чтобы въ этомъ тверже убѣдиться, послушаемъ еще одного, вполнѣ компетентнаго и безпристрастнаго свидѣтеля этой важной эпохи, не прини-

мавшаго никакого участія въ реформѣ, но весьма долго и близко стоявшаго къ учебному дѣлу вообще и, въ частности, къ Министерству Народнаго Просвѣщенія. Мы имѣемъ въ виду извѣстнаго академика и профессора русской словесности С.-Петербургскаго университета, А. В. Никитенко. Но прежде два слова о немъ самомъ и объ изданномъ, послѣ его смерти, подробномъ дневникѣ его.

А. В. Никитенко, по своему глубокому образованію и высокимъ нравственнымъ качествамъ, принадлежалъ къ числу замѣчательныхъ дѣятелей на поприщѣ русской науки и ея преподаванія въ теченіи 50 лѣтъ (1827—1877 г.). Происходя изъ крѣпостныхъ крестьянъ, благодаря только выдающимся своимъ дарованіямъ, необычайному трудолюбію и рѣдкимъ душевнымъ качествамъ, онъ прошелъ всѣ степени учебной и ученой карьеры и закончилъ свою плодотворную дѣятельность въ высокомъ званіи члена Академіи Наукъ. Независимо отъ обширныхъ занятій наукой и преподаваніемъ въ нѣсколькихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, онъ много десятковъ лѣтъ съ замѣчательными достоинствомъ и самоотверженіемъ несъ на себѣ тяжелыя въ то время обязанности цензора и принималъ дѣятельное участіе во многихъ законодательныхъ работахъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, особенно при министрахъ — гр. Уваровѣ, Норовѣ и Ковалевскомъ, высоко цѣнившихъ его способности, знанія и безупречную добросовѣстность. На протяженіи всей длинной служебной карьеры своей, постоянно призываемый къ серьезнымъ государственнымъ работамъ, А. В. Никитенко постоянно бывалъ въ общеніи съ наиболѣе видными дѣятелями своего времени на всѣхъ поприщахъ и, благодаря своему прекрасному характеру, умѣлъ поддерживать съ ними хорошія отношенія. Отсюда обширныя его связи, знакомства и широкая возможность наблюдать и изучать русскую государственную и общественную жизнь въ самомъ ея центрѣ. Чутко относясь къ жизни вообще, постоянно вдумываясь во все окружающее, тщательно изучая людей, этотъ почтенный человѣкъ усвоилъ себѣ завидную привычку повѣрять бумагѣ свои мысли и впечатлѣнія и заносить въ дневникъ факты изъ жизни государственной и общественной, которыхъ онъ былъ свидѣтелемъ и участникомъ. По видимому, просвѣщенный авторъ этого дневника предполагалъ когда-нибудь обработать весь этотъ драгоцѣнный для исторіи матеріалъ, въ формѣ связныхъ записокъ или мемуаровъ. Но постоянныя и многосложныя занятія по службѣ, ученой и учебной дѣятельности, а подъ конецъ жизни, тяжкая болѣзнь не дали ему возможности исполнить это намѣреніе и дневникъ остался въ первоначальномъ, необработанномъ видѣ. Послѣ смерти уважаемаго автора, дневникъ этотъ былъ изданъ его наслѣдниками въ трехъ томахъ и составляетъ одинъ изъ

драгоцѣннѣйшихъ источниковъ для изученія русской жизни въ царствованіе Императоровъ Николая I и Александра II. То обстоятельство, что эти замѣтки остались, такъ сказать, въ сыромъ, необработанномъ видѣ, по нашему мнѣнію, составляетъ скорѣе ихъ важное достоинство, нежели недостатокъ. Набрасываемая исключительно для себя, а не для печати, эта лѣтопись изо дня въ день носитъ на себѣ какой-то особый отпечатокъ глубокой искренности и правдивости. Это бесѣда умнаго и отзывчиваго человѣка съ самимъ собою, въ которой нѣтъ мѣста рисовкѣ, зависти, недоброжелательству, нѣтъ цѣли кого-либо уязвить, унизить или возвеличить, потому что нѣтъ въ виду ни слушателей, ни читателей.

Намѣреваясь позаимствовать изъ этой сокровищницы нѣкоторыя замѣтки этого чистаго и незлобиваго русскаго человѣка изъ эпохи учебной реформы 1871—72 г. г., ярко характеризующія роль Каткова въ этомъ дѣлѣ, мы считаемъ нужнымъ оговориться, что въ лицѣ А. В. Никитенко мы имѣемъ человѣка, еще съ молоду бывшаго въ прекрасныхъ отношеніяхъ съ знаменитымъ впослѣдствіи публицистомъ, съумѣвшаго рано оцѣнить его выдающіяся дарованія и, по своему обыкновенію, отнестись къ нему съ теплымъ сочувствіемъ. Недавно оглашена въ печати переписка ихъ, относящаяся къ первымъ годамъ редакторства Каткова въ «Московскихъ Вѣдомостяхъ», изъ которой видно, что Катковъ питалъ къ Никитенкѣ глубокое уваженіе, обращался къ нему за помощью и содѣйствіемъ въ своихъ, тогда довольно стѣсненныхъ, дѣлахъ и пользовался его покровительствомъ, за которое выражалъ ему искреннюю и горячую признательность.

Такимъ образомъ въ лицѣ почтеннаго А. В. Никитенко мы снова имѣемъ дѣло не съ антагонистомъ Каткова, а съ человѣкомъ, къ нему расположеннымъ, измѣнившимъ это отношеніе впослѣдствіи, какъ мы увидимъ, по очень интереснымъ побужденіямъ, не имѣвшимъ никакой личной подкладки, а прямо вытекавшимъ изъ переоцѣнки направленія Каткова, какъ журналиста, публициста и, главнымъ образомъ, вдохновителя реформы гр. Толстого.

Вотъ что мы читаемъ въ этомъ поучительномъ дневникѣ за 1871 годъ [1]):

15 Апрѣля 1871 г. «Умы сильно возбуждены борьбою между классицизмомъ и такъ называемымъ реализмомъ въ дѣлѣ нашего образованія. Дѣло это разсматривается въ Государственномъ Совѣтѣ. Графъ Д. А. Толстой, по внушенію Каткова и Леонтьева, отстаиваетъ

---

[1]) Записки и дневникъ (1826—1877 г.) А. В. Никитенко. «Моя повѣсть о самомъ себѣ и о томъ, чему свидѣтель въ жизни былъ». Три тома. СПБ. 1893 г. т. III, стр. 266.

*

проектъ въ пользу классицизма, состоящій въ томъ, что Университетъ долженъ быть доступенъ только тѣмъ, которые кончили курсъ въ классическихъ гимназіяхъ, т. е. изучали греческій и латинскій языки. Для прочихъ учреждаются реальныя училища. Была учреждена Коммиссія, для составленія устава этихъ училищъ, изъ лицъ, извѣстныхъ по разнымъ отраслямъ науки. Они начертали проектъ въ довольно широкихъ размѣрахъ, который давалъ бы общее и реальное образованіе безъ древнихъ языковъ. Каткову и Леонтьеву показалось, что училища, основанныя по этому плану, отнимутъ молодыхъ людей у классическихъ гимназій и составили свой проектъ, на основаніи котораго реальныя училища получаютъ характеръ техническо-ремесленныхъ заведеній. Графъ Толстой раздѣляетъ мнѣніе Каткова и Леонтьева, ихъ-то проектъ онъ и внесъ въ Государственый Совѣтъ. Тутъ на дняхъ разразилась страшная буря. Противъ Министра Народнаго Просвѣщенія возстали: Милютинъ, графъ Панинъ, Грейгъ, Головнинъ, Гротъ, Чевкинъ .... Эти лица требовали для реальныхъ училищъ права поступленія въ Университетъ и находили нужнымъ допустить въ нихъ латинскій языкъ. Публика съ лихорадочнымъ нетерпѣніемъ ждетъ, чѣмъ все кончится; газеты сильно спорятъ.» «Между тѣмъ Катковъ почти безвыходно сидитъ у графа Толстого и дѣйствуетъ въ пользу своего проекта.»

1 Мая 1871 г. [1]) Вечеръ у И. П. Корнилова. Встрѣча съ Катковымъ. Онъ, по обыкновенію, обнялъ меня, какъ стараго пріятеля, но отъ откровенной бесѣды уклонился, очевидно, опасаясь услышать отъ меня мысли, не согласныя съ его крайними классическими убѣжденіями и неодобрительныя для крутости, съ какою хотятъ ломать головы и принаровлять ихъ къ классической мѣркѣ».

Приведенныя выписки относятся ко времени проведенія въ Государственномъ Совѣтѣ новаго устава классическихъ гимназій и прогимназій. А вотъ что читаемъ мы въ томъ же дневникѣ въ слѣдующемъ, 1872 году, когда въ Государственномъ Совѣтѣ разсматривался уставъ реальныхъ училищъ:

9 Февраля 1872 г. [2]) «Катковъ пріѣхалъ опять сюда, что-бы воодушевлять и начинять аргументами къ предстоящей борьбѣ въ Государственномъ Совѣтѣ по поводу реальныхъ училищъ, которыя, по плану московскаго заправилы, должны быть профессіональными въ низшемъ техническомъ смыслѣ, а не общеобразовательными. Что это такъ и будетъ, въ томъ нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія».

12 Февраля 1872 г. [3]) Въ самомъ дѣлѣ, мой старый пріятель Катковъ дошелъ до послѣдней крайности, противодѣйствуя всему, что въ

---

[1]) Idib. т. III, стр. 268. [2]) Ibid. стр. 285. [3]) Ibid. стр. 286.

нынѣшнее царствованіе сдѣлано хорошаго въ Россіи. Онъ, какъ бѣшенный, кидается на новые суды, на общественное мнѣніе, на всѣхъ, кто не раздѣляетъ его классическихъ проектовъ, во всемъ видитъ преступную измѣну, нигилизмъ. Все это страшно надоѣло и даже прежніе почитатели его рѣшительно отъ него отшатнулись».

20 Апрѣля 1872 г. [1]) Мнѣ кажется, сдѣлана огромная ошибка насильственнымъ установленіемъ такъ называемаго классическаго образованія. Если рѣшено уже было принять эту систему, то надобно было не провозглашать ее съ такимъ азартомъ, какъ это сдѣлалъ графъ Толстой, и не вдругъ поразить ею общество. Однимъ почеркомъ пера нельзя произвести такого крутого переворота въ понятіяхъ. Можно было-бы учредить нѣсколько классическихъ гимназій, не давая имъ исключительнаго и всеобщаго значенія и предоставить желающимъ идти другимъ путемъ. Этою постепенностью выиграли-бы возможность подготовить нужное число хорошихъ наставниковъ классическихъ языковъ, которыхъ теперь нѣтъ, и которыхъ принуждены выписывать изъ Чехіи. Министерству Народнаго Просвѣщенія слѣдовало избѣжать и другой крайности—публичнаго недовѣрія къ наукамъ естественнымъ, считая ихъ разсадникомъ нигилизма и матеріализма. Во первыхъ это несправедливо, а во-вторыхъ, какъ-же это сдѣлать, что-бы эти науки не распространялись въ государствѣ? Наконецъ, разумно-ли лишать среднія учебныя заведенія, каковы-бы они ни были, общеобразовательнаго характера, превративъ ихъ въ заведенія спеціальныя, почти ремесленныя? Мудрено-ли, что въ Государственномъ Совѣтѣ нашлись 29 голосовъ противъ 19 Толстовскаго или, лучше сказать, Катковскаго проекта?»

Нижеслѣдующая замѣтка занесена въ тотъ же дневникъ черезъ три года, послѣ введенія системы Графа Толстого:

25 Іюля 1875 г. [2]) «Брошюра князя Васильчикова—открытое письмо къ графу Толстому, Министру Народнаго Просвѣщенія—тѣмъ хороша, что ничего новаго въ себѣ не содержитъ. Все, что въ ней содержится, думается и говорится всей Россіей. При самомъ началѣ пресловутой классической системы, я утверждалъ, что она скоро лопнетъ вслѣдствіе своей внутренней несостоятельности и насилія, съ которыми она проводится, вопреки здравому смыслу и общественному мнѣнію. Сила самыхъ вещей сломитъ это порожденіе индивидуальныхъ мнѣній и произвола. Но то все таки худо, что при этой сломкѣ могутъ разлетаться осколки, которые, чего добраго, многихъ могутъ ранить и изувѣчить. ..»

Этими пророческими словами семидесяти двухълѣтняго прекраснаго старца, написанными не задолго до его смерти, послѣдовавшей въ

---

1) Ibid. стр. 291. 2) Ibid. стр. 398.

1877 году, мы закончимъ наши выписки изъ его интереснаго дневника. Если сопоставить свидѣтельство почтеннаго А. В. Никитенко, человѣка вполнѣ объективнаго и притомъ склоннаго многое прощать Каткову, въ силу своихъ продолжительныхъ дружескихъ отношеній къ нему, съ тѣмъ, что мы узнали отъ Н. А. Любимова, то степень и характеръ участія Каткова и Леонтьева въ дѣлѣ насажденія классицизма въ Россіи, какъ инипіаторовъ и активныхъ создателей реформы 1871—72 гг. будетъ внѣ всякихъ сомнѣній. Не забудемъ также, что А. В. Никитенко и Н. А. Любимовъ, хотя люди совершенно различныхъ лагерей, что́ для насъ весьма важно, въ существенной части своихъ свидѣтельствъ совершенно согласны между собою. Отношеніе этихъ важныхъ свидѣтелей къ самой реформѣ также отнимаетъ всякую возможность у сторонниковъ ея вообще, и Каткова въ частности, заподозрить ихъ въ какомъ либо антагонизмѣ къ ней. Любимовъ былъ сторонникъ классицизма и старый сотрудникъ и почитатель Каткова, а Никитенко относился къ этой образовательной системѣ весьма спокойно, не былъ противъ нея въ принципѣ, но возражалъ только противъ способа ея введенія, отличавшагося узкимъ партійнымъ увлеченіемъ, оправдывавшимъ всякія насильственныя мѣры.

А если вѣрны факты, сообщаемые этими свидѣтелями, помимо безчисленныхъ подтвержденій ихъ противниками реформы вообще и Каткова, въ частности, на которыхъ мы умышленно не ссылаемся, то выводы изъ нихъ поистинѣ ужасны и заслуживаютъ глубокаго вниманія всего русскаго общества, а главнымъ образомъ самаго Правительства именно теперь, когда сама жизнь заставляетъ насъ подвести итоги этому злополучному эксперименту надъ русскими молодыми поколѣніями.

Прежде всего остановимся на общей, весьма характеристичной, чертѣ всего этого дѣла. Реформа графа Толстого не была продуктомъ глубокаго и всесторонняго изслѣдованія учебнаго дѣла, съ научной и практической стороны, у насъ и заграницей. Что въ такой всесторонней и безусловно необходимой разработкѣ этого важнаго дѣла чувствовалась насущная потребность, доказываетъ то, что графъ Толстой съ того именно и началъ, образовавъ при Министерствѣ обширную коммиссію, поручивъ ей выработать проекты задуманной реформы. Но что же изъ этого благого начинанія вышло? Это почтенное собраніе, несмотря на сильное давленіе графа Толстого, выработало обстоятельный проектъ классической и реальной школъ, отнюдь не ставя ихъ въ положеніе взаимнаго антагонизма, а придерживаясь того основнаго взгляда, что оба эти типа общаго образованія должны быть поставлены въ одинаковое положеніе, идти параллельно, рука объ руку и одинаково преслѣдовать однѣ и тѣ же общеобразовательныя цѣли, хотя нѣсколько различными средствами. Никакой гегемоніи одной школы надъ другой коммис-

сія не признавала, очевидно выходя изъ того положенія, что высшая техническая и промышленная дѣятельность также нуждается въ серьезномъ общемъ образованіи и умственномъ развитіи, какъ и дѣятельность литературная, научная, государственная. Поставивъ этотъ вопросъ на такую объективную почву, коммиссія имѣла въ виду испытать оба типа школы, снабдивъ ихъ всѣми разумными для этого средствами, предоставляя будущему опыту указать, какому направленію нужно будетъ слѣдовать больше, какой школѣ должно оказать предпочтеніе и какія жизненныя отношенія должны выработаться между ними, при совмѣстномъ дальнѣйшемъ существованіи.

Если мы припомнимъ, что не болѣе пяти—шести лѣтъ передъ этимъ въ началѣ шестидесятыхъ годовъ, не менѣе компетентное собраніе педагоговъ, при Статсъ-Секретарѣ Головнинѣ, выработало проектъ учебной реформы на тѣхъ же самыхъ общихъ основаніяхъ, который и былъ утвержденъ въ 1864 году, то придемъ къ тому, совершенно вѣрному, заключенію, что, не только все русское общество не раздѣляло крайнихъ и не самостоятельныхъ воззрѣній на постановку учебнаго дѣла графа Толстого, но ихъ не одобряло и большинство лучшихъ русскихъ педагоговъ и представителей науки. Вмѣсто того, что-бы возможно глубже вдуматься въ это рѣзкое разногласіе свое съ образованнѣйшею частью русскаго общества, по этому капитальнѣйшему вопросу, графъ Толстой не нашелъ ничего лучшаго, какъ пренебречь такъ серьезно выраженнымъ настроеніемъ компететныхъ сферъ и обратиться за помощью къ такимъ несомнѣннымъ фанатикамъ классицизма, какъ гг. Катковъ и Леонтьевъ. На нихъ однихъ онъ исключительно положился, имъ всецѣло повѣрилъ и этимъ пристрастнымъ судьямъ безконтрольно поручилъ коренную перестройку всей системы общаго образованія въ Россіи.

Сложное, чрезвычайно трудное дѣло организаціи общеобразовательной школы требуетъ, прежде всего, спокойнаго самообладанія и, возможно разносторонней, работы мысли и даже чувства. Слишкомъ глубоко все это затрогиваетъ общественные и государственные интересы, что бы можно было рѣшать эти вопросы, полагаясь на такіе шаткіе элементы, какъ чутье, пылкая страсть, одностороннее увлеченіе теоріей или практикой. Не побѣда надъ противникомъ, не честолюбивая самоувѣренность должны руководить людьми при разработкѣ этого святаго дѣла, а высокая объективность, вооруженная всестороннимъ знаніемъ, равно чуткая ко всѣмъ, связаннымъ съ нимъ, разнообразнымъ интересамъ, не отдавая произвольно предпочтенія ни одному изъ нихъ. Не выиграша узко-партійнаго дѣла, во что бы то ни стало, о чемъ такъ горячо мечталъ Катковъ въ своей пресловутой газетѣ, нужно было добиваться истинному государственному человѣку, а воз-

можно широкаго удовлетворенія многообразныхъ воспитальныхъ и образовательныхъ потребностей всей страны.

Не будемъ же удивляться результатамъ: неполныхъ тридцати лѣтъ этого горькаго опыта было достаточно, чтобы правительство серіозно призадумалось надъ тяжкими его послѣдствіями. Какъ бы и чтобы не говорили по этому поводу, несомнѣнно одно, что все русское общество отъ частныхъ его сферъ до правительственныхъ, видитъ главную причину неурядицъ въ школьномъ дѣлѣ въ реформѣ графа Тостого, расходясь только въ деталяхъ относительно средствъ врачеванія. А если это такъ, то средства врачеванія могутъ выясниться тогда только, когда мы уразумѣемъ истинные источники этого зла, съ момента его возникновенія.

Глава III.

Покончивъ съ проведеніемъ реформы въ законодательномъ порядкѣ графъ Толстой, немедленно приступилъ съ тою же крутостью къ повсемѣстному ея осуществленію, проявляя въ этомъ направленіи необычайную дѣятельность.

Конечно, первое важное затрудненіе, встрѣченное на этомъ пути, заключалось въ полнѣйшемъ отсутствіи учителей по древнимъ языкамъ для классическихъ гимназій. Но надъ этимъ недолго задумывались— ихъ стали вербовать повсемѣстно въ Австріи, преимущественно изъ славянскихъ земель. Занимались этимъ такъ усердно, что, по удостовѣренію самого графа Толстого [1]), къ 1873 году было вызвано изъ Австріи около ста такихъ филологовъ. Всякому безпристрастному человѣку понятно, чего стоилъ русскимъ гимназистамъ этотъ способъ искуственнаго насажденія въ ихъ головы только что навязаннаго классицизма. Не можетъ подлежать ни какому сомнѣнію, что Россія, въ лицѣ этихъ выходцевъ и искателей заработка на чужбинѣ, получала не лучшіе элементы нѣмецкаго педагогическаго персонала, а лишь отбросы его, неустроившіеся у себя дома. Эти, въ большинствѣ случаевъ, посредственности, или вовсе не знали русскаго языка и никогда не удосуживались познакомиться съ нимъ, или, ограничивались весьма поверхностнымъ знакомствомъ съ нимъ наскоряхъ, въ совершенно исковерканномъ видѣ, съ невозможнымъ произношеніемъ, невѣроятною конструкціею фразъ и прочими полезными атрибутами.

Безъ необходимаго знанія русскаго языка, съ обычнымъ самомнѣніемъ, якобы болѣе культурныхъ дѣятелей, съ презрѣніемъ къ странѣ, которой они не знали и не понимали, несвязанные съ мѣстнымъ населе-

---

[1]) Высочайше утвержденный 14 Августа 1873 г. всеподданнѣйшій докладъ гр. Толстого, объ усиленіи мѣръ для приготовленія учителей по древнимъ языкамъ. Сб. Постан. по М. Н. П. Т. V стр. 2141, ст. 420.

ніемъ никакими узами, смотря на свою вынужденную миссію, въ лучшемъ случаѣ, какъ на тяжкое испытаніе,—можно себѣ представить, какъ они дѣйствовали и какъ съумѣли пустить первые корни классицизма на этой, еще совершенно невоздѣланной, почвѣ. Очевидно, насадители классицизма, съ гр. Толстымъ во главѣ, совершенно игнорировали такую общепризнанную педагогическую истину, что каждый учитель, какой бы предметъ онъ ни преподавалъ, долженъ быть вмѣстѣ съ тѣмъ и воспитателемъ, а не автоматической машиной, безучастно вбивающей въ головы своихъ учениковъ ту или другую отдѣльную науку. Ничего этого иностранные инструкторы русскимъ гимназистамъ дать не могли, а съ усердіемъ, достойнымъ лучшаго дѣла, положительно забивали учениковъ, высушенной до послѣдней степени, грамматикой, развившей въ нихъ дѣйствительно классическое отвращеніе къ древнимъ языкамъ. Хороши дожны были быть эти пресловутыя extemporalia (переводы на древніе языки) и чтенія классическихъ авторовъ, подъ руководствомъ учителей, незнакомыхъ съ русскимъ языкомъ. При такихъ условіяхъ чтеніе даже геніальныхъ писателей ничего другого не вызоветъ въ своемъ читателѣ, кромѣ отъявленной скуки и отупѣнія. Все сказанное конечно, не исключаетъ возможности счастливыхъ исключеній, но ихъ было очень мало, мы же имѣемъ въ виду огромное большинство чужеземныхъ учителей.

Но и такихъ учителей, набиравшихся изъ западныхъ славянскихъ земель и послѣ двухъ-лѣтняго пребыванія въ Учительскомъ Институтѣ славянскихъ стипендіатовъ въ СПБургѣ (существовавшаго съ 1867—1881 годъ), допускавшихся къ отправленію учительскихъ обязанностей по древнимъ языкамъ въ гимназіяхъ, повидимому, не хватало на удовлетвореніе быстро разроставшейся потребности въ нихъ. Въ приведенномъ выше документѣ, графъ Толстой удостовѣрялъ, что за вызовомъ около ста такихъ филологовъ съ 1873 года, въ самой Австріи оказался въ нихъ недостатокъ. Это обстоятельство побудило въ 1878 г. узаконить приглашеніе на учительскія должности по древнимъ языкамъ, на правахъ славянскихъ стипендіатовъ, австрійскихъ и прусскихъ нѣмцевъ, имѣющихъ дипломы объ окончаніи курса филологическихъ факультетовъ заграничныхъ университетовъ. Для допущенія ихъ къ отправленію учительскихъ обязанностей признавалось достаточнымъ «лишь удостовѣреніе въ знаніи ими русскаго языка настолько, что-бы они были въ состояніи на немъ преподавать древніе языки». [1]) Приведенныя нами

---

[1]) Сборникъ Пост. Мин. Нар. Пр. Т. VII стр. 498, ст. 212. Высочайше утв. докладъ о допущеніи лицъ, окончившихъ курсъ въ заграничныхъ университетахъ къ испытанію въ русскихъ университетахъ на званіе учителей древнихъ языковъ.

подлинныя слова этого офиціальнаго документа ясно доказываютъ, что графъ Толстой, черезъ нѣсколько лѣтъ послѣ введенія своей реформы, признавалъ возможнымъ успѣшное преподаваніе древнихъ языковъ иностранными учителями, не знающими русскаго языка, потому что ни передача грамматики, а тѣмъ болѣе никакіе переводы съ одного языка на другой не возможны при знаніи одного изъ нихъ настолько, т. е. на сколько можно меньше. Послѣдствія этой полезной педагогической мѣры не замедлили обнаружиться. Въ русской литературѣ имѣется не мало компетентныхъ указаній на то, каковы были эти иностранные учителя древнихъ языковъ и какъ они съумѣли расположить нашихъ дѣтей къ изученію древнихъ языковъ. Помимо поголовнаго незнанія русскаго языка, доходившаго нерѣдко до комизма, и полнаго его извращенія, не слѣдуетъ забывать, что дипломы на ученыя даже степени иностранныхъ университетовъ не имѣютъ того значенія, какъ дипломы нашихъ русскихъ университетовъ. Обладатели этихъ дипломовъ, и даже доктора разныхъ наукъ, какъ извѣстно,не пользуются ни малѣйшимъ довѣріемъ, такъ какъ способъ пріобрѣтенія иностранныхъ дипломовъ и ученыхъ степеней нисколько не гарантируетъ дѣйствительныхъ знаній. Ни по какой отрасли русскаго государственнаго управленія ученыя степени иностранныхъ университетовъ не даютъ никакихъ правъ и не принимаются ни въ какое соображеніе при предоставленіи должностей, но гр. Толстой нашелъ возможнымъ сдѣлать исключеніе для учителей древнихъ языковъ въ классическихъ гимназіяхъ, т. е. тамъ именно, гдѣ по логикѣ вещей, менѣе всего это можно было допустить. Само собой разумѣется, что тутъ преслѣдовалась только та цѣль, что-бы замѣщены были вакансіи, не заботясь о томъ вовсе, какіе отъ этого получатся результаты. На такомъ то гниломъ фундаментѣ гр. Толстой, по вдохновенію гг. Каткова и Леонтьева, мечталъ облагодѣтельствовать Россію насажденіемъ классицизма.

Нельзя сказать, чтобы гр. Толстой не заботился о приготовленіи учителей гимназій вообще и древнихъ языковъ въ особенности, у насъ въ Россіи, собственными средствами, но всѣ эти заботы отличались тѣмъ же страннымъ характеромъ, какъ и вся его реформа. Такъ еще въ 1867 г., тотчасъ по вступленіи его въ управленіе Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, учрежденъ былъ въ С.-Петербургѣ Историко-Филологическій Институтъ, для подготовленія, сначала учителей гимназіи вообще, а потомъ, исключительно, учителей по древнимъ языкамъ [1]). Въ своемъ представленіи въ Государственный Совѣтъ по поводу пректа института, гр. Толстой объяснялъ, что главное препятствіе къ введенію гимнази-

1) Ibid T. IV, стр. 488.

ческой реформы заключается въ полномъ недостаткѣ учителей, особенно по древнимъ языкамъ, что всѣ мѣры принимавшіяся до сихъ поръ для подготовленія учителей не достигали цѣли, что филологическіе факультеты университетовъ не привлекаютъ студентовъ, а потому и даютъ ничтожное число учителей, равно какъ устроенные при университетахъ особые педагогическіе курсы, что единственнымъ цѣлесообразнымъ средствомъ является учрежденіе особаго филолого-педагогическаго учебнаго заведенія. Здѣсь кстати будетъ замѣтить, что, какъ разъ наоборотъ, два года тому назадъ, а именно 23 Марта 1865 г., Статсъ Секретарь Головнинъ всеподданнѣйше докладывалъ Государю Императору, что, на основаніи заключенія Ученаго Комитета Министерства и Попечителей учебныхъ округовъ, учрежденіе особаго высшаго учебнаго заведенія, имѣющаго спеціальною цѣлью приготовленіе учителей для гимназій и прогимназій, признается излишнимъ и дѣло это полагается болѣе удобнымъ возложить на Историко-Филологическій и физико-математическій факультеты университетовъ [1]).

Въ виду того, что учительская карьера рѣшительно никого не привлекала, вслѣдствіе трудности дѣла, нисколько не вознаграждаемаго скуднымъ матеріальнымъ содержаніемъ, институтъ учреждался закрытый, исключительно для казенныхъ стипендіатовъ, въ числѣ 100 человѣкъ. Принимались окончившіе курсъ въ классическихъ гимназіяхъ и въ духовныхъ семинаріяхъ, по повѣрочному испытанію изъ предметовъ, назначенныхъ конференціею, и во всякомъ случаѣ изъ древнихъ языковъ Впослѣдствіи оказалось, что студентами этого педагогическаго заведенія были исключительно воспитанники духовныхъ семинарій, такъ какъ изъ окончившихъ гимназіи не находилось желающихъ готовиться къ педагогическому поприщу, несмотря даже на казенное содержаніе. Съ своей стороны Министерство неоднократно удостовѣряло, что семинаристы представляли настолько плохой контингентъ слушателей института, и по своей подготовкѣ, и по уровню нравственнаго своего развитія, что признавалось даже нежелательнымъ совмѣстное приготовленіе къ учительской карьерѣ семинаристовъ и гимназистовъ [2]).

Въ 1879 году графъ Толстой снова подтвердилъ нелестное свое мнѣніе о семинаристахъ, добиваясь воспрещенія имъ доступа въ университетъ, безъ выдержанія экзамена зрѣлости, съ чѣмъ согласилось особое Высочайше учрежденное Совѣщаніе, подъ предсѣдательствомъ Статсъ Секретаря Валуева [3]). Мы не беремъ на себя рѣшать, насколько гр. Толстой и согласившееся съ нимъ Особое Совѣщаніе были правы въ

---

1) Ibid. T. IV, стр. 147, № 22. 2) Ibid. T. VII, стр. 817, № 313. 3) Ibid. T. VII, стр. 999.

такой оцѣнкѣ семинаристовъ въ смыслѣ низшей степени ихъ нравственнаго и умственнаго развитія, сравнительно съ зрѣлыми гимназистами, но не можемъ не выразить нашего крайняго удивленія, что, признавая семинаристовъ неудовлетворительно подготовленными для поступленія въ университеты, тотъ же гр. Толстой добивался, а Совѣщаніе съ нимъ согласилось, чтобы семинаристы безпрепятственно принимались въ Историко-Филологическій Институтъ, высшее учебное заведеніе, спеціально предназначенное готовить хорошихъ учителей для гимназій по исторіи, словесности и древнимъ языкамъ, а потомъ только по этому послѣднему предмету.

Мы уже не говоримъ о томъ, что, въ числѣ мотивовъ недовѣрія къ семинаристамъ, выставлялось плохое знакомство ихъ съ языками: русскимъ, французскимъ и нѣмецкимъ, безъ чего, по справедливому мнѣнію гр. Толстого, нельзя ожидать никакихъ результатовъ отъ университетскаго курса, тогда какъ въ то же самое время реформа его отняла у гимназіи всякую возможность изучать именно эти языки. Это какое то безвыходное противорѣчіе, котораго даже не давали себѣ труда сколько нибудь сгладить и выяснить. Такимъ образомъ, для полученія хорошихъ учителей создано было высшее учебное заведеніе, привлекавшее искуственными мѣрами (казеннымъ содержаніемъ) отбросы учащихся, по мнѣнію самого министра. Необходимыми качествами этихъ молодыхъ людей признавались, не высокія умственныя и нравственныя ихъ свойства, не призваніе и склонность къ педагогическому дѣлу, а только б ѣ д н о с т ь и о к о н ч а н і е к у р с а с е м и н а р і и. Вотъ элементы, опороченные въ значительной степени самимъ министерствомъ, изъ которыхъ оно пыталось создать лучшихъ учителей для своихъ классическихъ гимназій.

Въ дѣйствительности министерство не особенно надѣялось на этихъ учителей—классиковъ изъ Историко-Филологическаго Института— и уже въ 1873 году озаботилось устроить особое высшее учебное заведеніе для приготовленія лучшаго качества учителей заграницей, а именно—при Лейпцигскомъ университетѣ, подъ названіемъ, сначала Лейпцигской семинаріи, а впослѣдствіи (съ 1884 г.) Русскаго Филологическаго Института при Лейпцигскомъ университетѣ. Первоначально предполагалось число стипендіатовъ отъ 12 до 20 человѣкъ, набираемыхъ преимущественно изъ иностранныхъ университетовъ, а съ 1878 года пріемъ иностранцевъ былъ прекращенъ и въ стипендіаты принимались только окончившіе курсъ въ русскихъ гимназіяхъ. Въ томъ же году число стипендіатовъ было увеличено до 30, а затѣмъ съ 1880 года снова сокращено до 15. Бюджетъ института первоначально опредѣлялся отъ 7.000—10.000 р., а съ 1875 г. увеличенъ былъ до 17.500 р. въ годъ, въ каковомъ размѣрѣ и оставался до закрытія его.

Учрежденіе означеннаго института признавалось всегда временнымъ, причемъ постоянно возобновлялось на трехлѣтній срокъ, вплоть до своего закрытія въ 1890 году, послѣ 17-ти лѣтняго существованія. Весьма не безъинтересно прослѣдить мотивы министерства, которыми оно объясняло передъ Верховною Властью и Государственнымъ Совѣтомъ необходимость этой мѣры. Въ 1873 году министерство, испрашивая кредитъ на учрежденіе Лейпцигской семинаріи, прямо сознавалось, что успѣхъ реформы 1871 года находится въ прямой зависимости отъ подготовленія для гимназій «сколько можно, лучшихъ преподавателей по всѣмъ предметамъ и въ особенности по древнимъ языкамъ, какъ главнѣйшему предмету гимназическаго курса» [1]). Историко-филологическіе факультеты 6-ти университетовъ, по малочисленности въ нихъ студентовъ и плохой постановкѣ этихъ факультетовъ, а также Историко-филологическій Институтъ и учительскій институтъ славянскихъ стипендіатовъ оказались совершенно недостаточными. При этомъ удостовѣрялось, что пріискапіе молодыхъ людей изъ западныхъ славянъ, окончившихъ курсъ въ заграничныхъ университетахъ представлялось затруднительнымъ. Въ виду этого министерство признало полезнымъ воспользоваться услугами извѣстнаго филолога-классика, профессора Лейпцигскаго университета, Ритшля, подъ руководствомъ котораго должны были заниматься при означенномъ университетѣ стипендіаты, какъ изъ окончившихъ курсъ въ русскихъ гимназіяхъ, такъ и уроженцевъ Германіи, имѣвшихъ случай изучить или русскій языкъ, или какое нибудь изъ славянскихъ нарѣчій. Читатель согласится съ тѣмъ, что это «или» очень характерно, какъ показатель, что подразумѣвало министерство подъ представленіемъ о хорошемъ учителѣ древнихъ языковъ для русскихъ гимназій, если принять въ соображеніе, что курсъ пребыванія въ семинаріи предполагался двухлѣтній, а русскій языкъ тамъ не преподавался. По окончаніи такого подготовленія, на основаніи засвидѣтельствованія о томъ Ритшля, молодые люди опредѣлялись прямо учителями древнихъ языковъ въ русскихъ гимназіяхъ, съ обязательствомъ прослужить по два года за каждый годъ полученія стипендіи, и съ предоставленіемъ имъ всѣхъ правъ и преимуществъ, учительскому званію присвоенныхъ. Къ этому слѣдуетъ добавить, что изъ 65 стипендіатовъ, принятыхъ за пятилѣтіе съ 1873 по 1878 годъ, по удостовѣренію министерства, было 30 славянъ, 22 изъ Дерптскихъ гимназій, 1 изъ Анненскаго училища, 12 изъ русскихъ гимназій.

Во всеподданнѣйшемъ докладѣ Министра Народнаго Просвѣщенія, Статсъ Секретаря Делянова, отъ 17 Марта 1883 г., [2]) ходатайство-

---

[1]) Сборн. Пост. Мин. Нар. Пр. т. V, стр. 2141—2144 ст. № 420.

[2]) Ibid. т. VIII, стр. 1327 ст. № 379.

вавшаго объ ассигновкѣ новыхъ расходовъ на Лейпцигскую семинарію и отстаивавшаго необходимость продленія дальнѣйшаго ея существованія, мы находимъ слѣдующія весьма поучительныя данныя о положеніи важнаго дѣла приготовленія учителей—классиковъ. Оказывается, что черезъ 12 лѣтъ послѣ введенія классической реформы, филологическіе факультеты 6-ти нашихъ университетовъ были въ положеніи полной несостоятельности давать сколько нибудь удовлетворительное классическое образованіе, а въ особенности снабжать русскія гимназіи учителями древнихъ языковъ. Министръ приводилъ тому слѣдующія краснорѣчивыя доказательства. Во всѣхъ шести филологическихъ факультетахъ было налицо въ то время профессоровъ - классиковъ— 4 ординарныхъ, 4 экстраординарныхъ и 6 доцентовъ, тогда какъ, по приведенному тамъ- же минимальному разсчету, необходимо было имѣть по крайней мѣрѣ по 4 профессора - классика на каждый факультетъ, не считая доцентовъ. Другими словами, вмѣсто 24 однихъ профессоровъ на всѣ факультеты, налицо было только 8 профессоровъ и 6 доцентовъ. По мнѣнію министра, если-бы всѣхъ профессоровъ и доцентовъ соединить вмѣстѣ, то ихъ не хватило бы и на 2 факультета, а 4 остальные должны были бы остаться совсѣмъ безъ профессоровъ—классиковъ. Только С.-Петербургскій и Московскій университеты имѣли по два профессора классической филологіи (1 по римской словесности и 1 по греческой, при 3 доцентахъ на оба факультета), Казанскій и Харьковскій университеты имѣли только по одному профессору греческой словесности, ни одного по римской и ни одного доцента, Новоросійскій—одного по римской и одного по греческой при одномъ доцентѣ, а въ Кіевскомъ оставались вакантными каѳедры и по греческой и по римской словесности, при двухъ доцентахъ.

Изъ всего этого ясны простые выводы, что классическія отдѣленія филологическихъ факультетовъ всѣхъ русскихъ университетовъ, въ самомъ разгарѣ осуществленія классической реформы въ гимназіяхъ, существовали только на бумагѣ, а не въ дѣйствительности, въ какомъ положеніи, какъ извѣстно, они продолжаютъ находиться и по настоящее время. Этимъ объясняется главнымъ образомъ то обстоятельство, что филологическіе факультеты вообще, а классическія отдѣленія ихъ въ особенности, представляютъ такой minimum студентовъ, что его не принимаютъ даже во вниманіе при установленіи въ послѣднее время количества студентовъ, подлежащаго пріему въ университеты ежегодно. Въ большинствѣ университетовъ студенты-классики насчитываются единицами. Но при оцѣнкѣ и этого ничтожнаго числа студентовъ нужно быть очень осторожнымъ, чтобы не ошибиться въ выводахъ. Надо принять въ большое соображеніе, что во всѣмъ русскихъ университетахъ существуетъ 300 казенныхъ стипендій, выдающихся исключительно

лицамъ, готовящимся въ учителя по историко-филологическому факультету. Слѣдовательно и такія поощрительныя мѣры не могли наполнить студентами наши филологическіе факультеты, особенно классическія ихъ отдѣленія.

Перенесемся еще черезъ десятилѣтній періодъ времени и прочтемъ во всеподданнѣйшемъ отчетѣ Министра Народнаго Просвѣщенія за 1893 годъ (приложенія, стр. 8), что къ 1 Января 1894 г., во всѣхъ 8-ми русскихъ университетахъ (за исключеніемъ Томскаго), на общее число студентовъ—14.129 человѣкъ, по историко-филологическому факультету числилось всего 691 или около 4,5% причемъ въ двухъ столичныхъ университетахъ процентъ этотъ возвышался до 5,3%, а во всѣхъ провинціальныхъ университетахъ понижался до 3,2%. Если изъ этого числа исключить громадное большинство готовящихся на званіе учителей исторіи, географіи, русской словесности и вовсе не имѣющихъ въ виду педагогической карьеры, то, трудно даже и сказать, какой процентъ останется для классическихъ языковъ. Всѣ эти данныя вмѣстѣ взятыя, вполнѣ корреспондируютъ съ вышеозначеннымъ удостовѣреніемъ Статсъ-Секретаря Делянова, ближайшаго сотрудника и преемника гр. Толстого, занесеннымъ въ вышеприведенные документы 1883 года, что для окончившихъ курсъ въ гимназіяхъ филологическіе факультеты нашихъ университетовъ и филологическіе институты не даютъ никакихъ средствъ къ полученію спеціальнаго высшаго классическаго образованія и, какъ выразился Министръ, «не могутъ предоставить ихъ».

Въ слѣдующемъ, 1884 году, Лейпцигская семинарія [1]) превращена была въ Русскій Филологическій Институтъ при Лейпцигскомъ университетѣ, причемъ министромъ утверждено было особое о немъ положеніе, а затѣмъ, только четыре года спустя, въ 1888 году [2]), по всеподданнѣйшему докладу Министра Народнаго Просвѣщенія, Статсъ-Секретаря Делянова, означенный институтъ былъ закрытъ, такъ какъ всѣ вакансіи учителей древнихъ языковъ въ русскихъ гимназіяхъ были замѣщены и уже встрѣчалось затрудненіе въ пріисканіи соотвѣтствующихъ мѣстъ учителямъ - классикамъ?!! Итакъ, къ 1890 году потребность въ учителяхъ по древнимъ языкамъ была настолько широко удовлетворена повсемѣстно въ Россіи, что признано было возможнымъ упразднить означенный Лейпцигскій институтъ, единственное высшее учебное заведеніе, изъ котораго, по мнѣнію тогоже министра, за нѣсколько лѣтъ передъ этимъ, русскія гимназіи и университеты могли получать дѣйствительно хорошихъ учителей - класси-

---

[1]) Сб. Пост. Мин. Нар. Пр. т. IX, стр. 201, ст. № 38.
[2]) Ibid. т. X, стр. 1357, ст. № 617.

ковъ. Какъ мы видѣли, филологическіе факультеты нашихъ университетовъ оставались въ томъ же безотрадномъ положеніи, т. е. безъ профессоровъ и студентовъ, славянскій институтъ былъ давно упраздненъ, а историко-филологическіе институты въ С.-Петербургѣ и Нѣжинѣ, куда поступали, по особымъ соображеніямъ министра, окончившіе курсъ въ семинаріяхъ, не отвѣчали желаніямъ министерства. Въ виду всего этого мы вправѣ сказать, что потребность въ учителяхъ - классикахъ, если и была къ этому времени удовлетворена, то только съ формальной стороны, т. е. что всѣ учительскія вакансіи были заняты, а насколько эти учителя были хорошими классиками, это другой вопросъ.

Такимъ образомъ краткій обзоръ положенія вопроса объ учителяхъ классическихъ языковъ долженъ привести насъ къ единственно - возможному заключенію, что какъ не было такихъ учителей при введеніи реформы 1871 года, такъ нѣтъ ихъ и теперь. Но этого мало—ихъ, очевидно, не будетъ и дальше, такъ какъ безъ высшихъ учебныхъ заведеній, обставленныхъ достаточнымъ и вполнѣ компетентнымъ профессорскимъ персоналомъ, по справедливому мнѣнію всѣхъ министровъ народнаго просвѣщенія, въ Россіи рѣшительно негдѣ получить настоящаго классическаго образованія. Статсъ-Секретарь Деляновъ, въ приведенномъ нами выше всеподданѣйшемъ докладѣ, указывая на полную несостоятельность въ этомъ отношеніи филологическихъ факультетовъ всѣхъ нашихъ университетовъ, приводитъ для сравненія, что одинъ только Лейпцигскій университетъ, имѣетъ 14 профессоровъ по классической филологіи, въ числѣ которыхъ—5 ординарныхъ профессоровъ, представляющихъ корифеевъ современной науки!

Не переставая заботиться о приготовленіи учителей - классиковъ, министерство въ то-же время приходило къ сознанію, что карьера преподавателя древнихъ языковъ рѣшительно не привлекаетъ русскую молодежь, и что классическая филологія, какъ наука, не существуетъ въ Россіи. Передъ такимъ, чисто отрицательнымъ, результатомъ реформы 1871 года нельзя не задуматься серьезно всѣмъ, кому дороги интересы умственнаго и нравственнаго развитія русской учащейся молодежи.

Положимъ, учительская и профессорская дѣятельность вообще потеряла привлекательность для русской учащейся молодежи, вслѣдствіе полнѣйшаго несоотвѣтствія между тяжестью педагогическаго труда и ничтожнымъ за него вознагражденіемъ. Но отчего-же это сказалось такъ рѣзко на классическихъ языкахъ, главной основѣ общеобразовательной школы, наиболѣе покровительствуемыхъ предметахъ обученія? Очевидно, другого объясненія быть не можетъ—классицизмъ, какъ былъ противенъ всему русскому образованному обществу, въ моментъ

его крутого насажденія, такимъ и остался послѣ тридцатилѣтняго его примѣненія. Можно было спорить о степени его пригодности, какъ общеобразовательнаго средства, когда онъ только вводился въ Россіи, но теперь это уже доказанный фактъ, что онъ не возбудилъ въ русскомъ обществѣ ни малѣйшаго сочуствія и не возбудитъ его никогда.

Глава IV.

Познакомившись съ мѣрами, направленными къ подготовкѣ учителей по древнимъ языкамъ, перейдемъ теперь къ изслѣдованію, насколько послѣдняя реформа втеченіи своего примѣненія сохранила характеръ и направленіе, данные ей гр. Толстымъ, и насколько оправдалась его увѣренность въ непогрѣшимости началъ, положенныхъ въ ея основу.

Говоря словами записки Министра Народнаго Просвѣщенія гр. Толстого, при которой внесенъ былъ въ Государственный Совѣтъ новый уставъ гимназіи, [1]) «главнѣйшими основными предметами гимназическаго ученія всегда и вездѣ справедливо признавались математика и въ особенности древніе языки и поэтому на нихъ должны преимущественно сосредоточиваться, упражняться и созрѣвать умственныя силы учащихся. Въ этихъ именно видахъ предлагаемое нынѣ росписаніе уроковъ значительно усиливаетъ преподаваніе, какъ математики, такъ и древнихъ языковъ». Этому основному взгляду графа Толстого вполнѣ соотвѣтствовало распредѣленіе уроковъ, по которому изъ 206 недѣльныхъ уроковъ, въ 8-ми классахъ гимназическаго курса, назначалось на древніе языки и математику 122 (т. е. около 60%), а на всѣ остальные предметы, въ томъ числѣ на Законъ Божій (13 уроковъ), русскій языкъ (24 урока), географію (10 уроковъ), исторію (12 уроковъ) и одинъ новый иностранный языкъ (19 уроковъ)—всего 84 урока или около 40%. При ближайшемъ ознакомленіи съ постановкой предметовъ преподаванія, оказывается, что математика только въ мотивахъ записки имѣла равное значеніе съ древними языками, въ дѣйствительности же обученіе исключительно сосредоточивалось на послѣднихъ, въ ущербъ всѣмъ остальнымъ предметамъ, въ томъ числѣ и математикѣ. Не касаясь пока оцѣнки такого рѣзкаго предпочтенія древнихъ языковъ, познакомимся съ мотивами умаленія значенія остальныхъ предметовъ, объяснявшими въ запискѣ сокращеніе посвящаемаго имъ времени.

Уменьшеніе числа уроковъ по исторіи всеобщей и отечественной, противъ устава 1864 года, съ 14 (по $1^1/_4$ час.) въ семилѣтнемъ курсѣ, до 12-часовыхъ уроковъ въ восьмилѣтнемъ курсѣ, объяснялось тѣмъ, что «главными предметами при обученіи исторіи въ гимназіяхъ вездѣ почи-

---

[1]) Сб. Пост. по Мин. Нар. Просв. т V, стр. 345.

*

таются, и вполнѣ основательно, исторія отечественная и исторія древнихъ классическихъ народовъ [1])».—За исключеніемъ, такимъ образомъ, всей средней и новой всеобщей исторіи, или низведеніемъ обширнѣйшей части этой важной науки до минимальныхъ размѣровъ, естественно, получилась возможность сократить и посвящаемое ей время. «Сверхъ того, продолжаетъ записка министра, «замѣчено, что излишнее число уроковъ, назначенныхъ на исторію, ведетъ лишь къ тому, что учителя въ формѣ лекцій, совершенно неумѣстныхъ въ гимназіяхъ, сообщаютъ ученикамъ или слишкомъ подробныя свѣдѣнія, обременяющія только память, или же общіе взгляды на историческія лица и событія—взгляды, способные лишь противодѣйствовать правильному умственному и нравственному развитію юношества и притомъ вовсе не соотвѣтствующіе ни возрасту гимназистовъ, ни характеру гимназическаго преподаванія».

Не говоря уже о томъ, что это, болѣе нежели странное, утвержденіе и построенное на немъ разсужденіе рѣшительно ни на чемъ не основаны, онѣ производятъ впечатлѣніе какого-то тягостнаго недоумѣнія. Казалось-бы, если признать все это справедливымъ, министерству стоило только принять мѣры, чтобы подъ флагомъ исторіи, не сообщалось ученикамъ вредныхъ и несоотвѣтствующихъ возрасту ихъ идей и толкованій, и всѣ эти опасенія должны бы были исчезнуть, не сокращая, а усиливъ преподаваніе исторіи, относительно высокаго значенія которой, какъ общеобразовательнаго предмета, не можетъ быть никакихъ сомнѣній. Министерство, напротивъ, признало себя безсильнымъ парализовать яко-бы злоупотребленіе учителями этимъ предметомъ, сосредоточивъ преподаваніе его только на исторіи отечественной и древнеклассическаго міра, т. е. отнявъ у учащихся единственный предметъ изъ всей гимназической программы, который, посредствомъ послѣдовательнаго ознакомленія съ историческимъ развитіемъ всего человѣчества, приводитъ къ пониманію современнаго устройства и жизни обществъ и государствъ. Всякому образованному человѣку извѣстно, что въ 6 лѣтъ, по два урока въ недѣлю невозможно изучить сколько нибудь основательно всеобщую исторію и свою родную, если принять во вниманіе, что, по проекту гр. Толстого, предназначалось сосредоточивать занятія учениковъ преимущественно на русской и древне-классической исторіи.

Совершенно аналогичны мотивы гр. Толстого по поводу отстаиванія только 24 уроковъ по русскому языку, въ связи съ церковно-славянскимъ [2]). «Опытъ показалъ достаточно», утверждаетъ та-же записка

[1]) Сборн. Пост. Мин. Нар. Пр. т. V, стр. 341.
[2]) Ibid. т. V, стр. 339—340.

министра, «что успѣхи преподаванія русскаго языка не обезпечиваются числомъ уроковъ, назначаемыхъ на этотъ предметъ, ибо учители находятъ возможность тратить эти уроки (не только по русской словесности, но и по русскому языку) на самыя разнородныя разсужденія, не только безполезныя, но иногда и совершенно вредныя, почему Министерство Народнаго Просвѣщенія озаботится, немедленно по утвержденіи нынѣшнихъ его предположеній, составленіемъ болѣе раціональныхъ программъ преподаванія, какъ русскаго языка, такъ и русской словесности». Далѣе идетъ авторитетная ссылка на прусскія и саксонскія гимназіи, гдѣ родной языкъ находится еще въ большемъ пренебреженіи, нежели въ русскихъ. Къ величайшему сожалѣнію, энергичный министръ въ точности исполнилъ свою угрозу и поставилъ по своему преподаваніе русскаго языка на грамматическую почву, а русской словесности—на формально-историческую, доведя исторію русской летературы только до Пушкина и Гоголя, предоставивъ, такимъ образомъ, любознательнымъ ученикамъ знакомиться съ позднѣйшимъ и самымъ богатымъ періодомъ развитія родной литературы, не подъ руководствомъ опытныхъ преподавателей, а по указаніямъ личныхъ своихъ вкусовъ, если они недостаточно притупились ко всему изящному, послѣ столь интереснаго 8-ми-лѣтняго гимназическаго курса. Печальныя послѣдствія такого отношенія къ родному языку и его литературѣ не замедлили обнаружиться и слишкомъ тяжко чувствуются русскимъ обществомъ, что-бы ихъ нужно было пространно доказывать.—Молодые люди, вступающіе въ высшія учебныя заведенія отличаются незнаніемъ русскаго языка и поразительнымъ незнакомствомъ съ русской литературой.

Не болѣе внимательно и благосклонно отнесся гр. Толстой и къ такому капитальному предмету, какимъ является Законъ Божій. Справедливо называя его «важнѣйшимъ предметомъ для нравственнаго развитія учащихся», графъ нашелъ возможнымъ сократить преподаваніе его на $5^1/_2$ часовъ, доведя до 12 часовыхъ уроковъ вмѣсто 14 уроковъ, по уставу 1864 г. (по $1^1/_4$ час.), не обмолвившись ни единымъ словомъ о настоятельной необходимости болѣе разумной постановки этого краеугольнаго предмета современной общеобразовательной школы. Въ такомъ же непонятномъ забвеніи Законъ Божій находился и во все послѣдующее время, что́ могло бы навести на мысль, что въ этомъ отношеніи все обстоитъ благополучно. Но такому оптимизму противорѣчитъ то печальное обстоятельство, что именно за это время въ русскомъ образованномъ обществѣ замѣтно понизился уровень нравственнаго и религіознаго воспитанія; молодые люди, кончающіе наши среднія и высшія школы, значительно оматеріализировались въ различныхъ направленіяхъ, что́ составляетъ немалое зло въ жизни нашего общества.

Теперь почти нельзя встрѣтить человѣка, который-бы, вспоминая свою школьную жизнь, удостовѣрилъ, что онъ съ любовью и глубокимъ интересомъ занимался изученіемъ всего, что входитъ въ составъ преподаванія Закона Божія, и что онъ чѣмъ нибудь обязанъ этому исключительно воспитательному предмету. Напротивъ, вы услышите нерѣдко, что это былъ какой-то третьестепенный предметъ, по которому, смотря по личности законоучителя, или не нужно было совсѣмъ готовиться, или же надо было все задаваемое выучивать слово въ слово, особенно тексты изъ Св. Писанія на славянскомъ языкѣ.

Отношеніе реформы гр. Толстого къ новымъ иностраннымъ языкамъ такъ категорично и ясно, что оно врядъ-ли возбудитъ какія либо сомнѣнія. [1])—«Вообще говоря», объясняетъ записка, «19 уроковъ на каждый изъ новыхъ иностранныхъ языковъ вполнѣ достаточно, если, при обученіи онымъ, имѣть въ виду строго опредѣленныя цѣли и притомъ достижимыя для гимназій съ приходящими учениками, т. е. если требовать отъ учениковъ, оканчивающихъ курсъ, полнаго пониманія не слишкомъ трудныхъ историческихъ сочиненій и умѣнья переводить, безъ грубыхъ этимологическихъ и синтаксическихъ ошибокъ, съ русскаго на французскій или нѣмецкій легкія статьи историческаго и вообще повѣствовательнаго содержанія, но при этомъ совершенно отказаться отъ мысли научить учениковъ говорить и писать по французски или по нѣмецки, что̀ совершенно неисполнимо въ гимназіяхъ, а также отъ основательнаго ознакомленія ихъ съ исторіей той или другой литературы, что̀ безполезно, если ученики, по недостатку знанія языка, или по недостатку времени, не въ состояніи познакомиться сами съ сочиненіями писателей, о которыхъ говорится въ курсѣ исторіи литературы.»

Далѣе слѣдуютъ ссылки на гимназіи прусскія и саксонскія, въ которыхъ на иностранные языки посвящается еще меньше времени, упуская изъ виду, что нѣмецъ, съ однимъ своимъ только роднымъ языкомъ, можетъ обойтись безъ иностранныхъ, какую бы отрасль знаній или человѣческой дѣятельности онъ не пожелалъ основательно изучить, находя все, ему нужное, у себя дома.—Знаменательно, затѣмъ, слѣдующее заключеніе министра: «Сдѣлать оба новые языка обязательными для учениковъ гимназій, съ полнымъ классическимъ курсомъ, оказывается рѣшительно невозможнымъ, какъ это было признано и въ 1864 году, главнымъ образомъ потому, что ученики, менѣе способные, не были бы въ состояніи достигать хотя сколько-нибудь удовлетворительныхъ результатовъ при изученіи столькихъ иностранныхъ языковъ (четырехъ, съ двумя древними»).

---

[1]) Ibid. т. V, стр. 343—345.

Итакъ, по мысли гр. Толстого, можно и должно мириться, ради древнихъ языковъ, съ учеными, не знающими главныхъ современныхъ языковъ образованныхъ народовъ. Но въ такомъ случаѣ, по какимъ же источникамъ они будутъ изучать науку? Неужели только по древне-классическимъ сочиненіямъ и по переводной научной литературѣ, находясь въ полной зависимости отъ того, какое изъ нужныхъ произведеній появится въ переводѣ на русскій языкъ? Правда, гр. Толстой полагалъ, что человѣкъ, изучившій два древнихъ языка, настолько изощрилъ и развилъ свой умъ, что ему ничего не будетъ стоить самому впослѣдствіи изучить, какой угодно языкъ самостоятельно. Но это соображеніе можно было-бы съ такимъ же успѣхомъ приложить ко всякому другому предмету и тогда, пожалуй, общеобразовательной школѣ и совсѣмъ мало было бы дѣла, сверхъ обученія своихъ питомцевъ древнимъ языкамъ. Жизнь, однако, говоритъ намъ, что послѣ 15-ти-лѣтняго пребыванія въ гимназіи и университетѣ, при необходимости зарабатывать кусокъ хлѣба, весьма немногія только, особенно богато одаренныя, натуры оказываются способными пополнять многочисленные пробѣлы своего школьнаго образованія: масса же молодежи замѣняетъ эту важную работу аттестатами зрѣлости и дипломами высшихъ учебныхъ заведеній, за которыми тщательно скрываются эти пробѣлы, рѣзко отражающіеся потомъ на жизни и дѣятельности ихъ обладателей. Новые иностранные языки въ нашихъ школахъ существуютъ только въ программахъ, учителей нѣтъ; министерство это сознаетъ, не принимая до сихъ поръ никакихъ цѣлесообразныхъ мѣръ къ серьезной постановкѣ этого важнаго дѣла.

Насколько это обстоятельство вредно вліяетъ на нашу общественную и государственную жизнь, на наше умственное развитіе, экономическое благосостояніе, всякому станетъ понятно, стоитъ только припомнить, что мы, съ каждымъ днемъ, все болѣе вступаемъ въ тѣсныя отношенія съ международнымъ міромъ, нуждаемся въ содѣйствіи его высоко развитыхъ науки, техники, промышленности, въ его изобрѣтеніяхъ, капиталахъ. Безъ широко распространеннаго знанія иностранныхъ языковъ, всѣ эти цѣли достигаются въ крайне несовершенномъ видѣ, въ прямой ущербъ производительности и культурному развитію Россіи. Для этого прежде всего нужны средства къ уразумѣнію движенія общечеловѣческаго развитія, однимъ изъ которыхъ, наиболѣе существеннымъ, является знаніе языковъ опередившихъ насъ народовъ. Поэтому нельзя мириться съ мыслью, что мы никогда не добьемся отъ нашей общеобразовательной школы основательнаго обученія, хотя бы двумъ новымъ иностраннымъ языкамъ, къ чему надо стремиться всѣми мѣрами. Такая школа обязана доставить надлежащія къ тому средства, какихъ бы усилій это не стоило, а не складывать безпомощно руки

передъ плохими результатами безусловно плохой системы образованія, построенной на фальшивыхъ основаніяхъ. По адресу поклонниковъ классицизма мы позволимъ себѣ напомнить, что образованные римляне тщательно изучали единственный въ то время интересный языкъ эллиновъ, отъ которыхъ они заимствовали свою образованность.

Наконецъ нельзя не обратить вниманія на то серьезное противорѣчіе, въ которомъ стоитъ образованіе въ мужскихъ гимназіяхъ съ таковымъ въ нашихъ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ. Не говоря уже объ институтахъ, гдѣ достигаютъ даже практическаго знанія двухъ новыхъ языковъ, въ женскихъ гимназіяхъ употребляется на изученіе ихъ по 30 недѣльныхъ уроковъ (на оба 60 уроковъ), при чемъ проходится даже краткій обзоръ литературы. Само собою разумѣется, что мы нисколько не отрицаемъ безусловной необходимости основательнаго изученія новыхъ языковъ въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ, но совершенно недоумѣваемъ, почему лишаются этого важнаго образовательнаго подспорья только ученые классики?

Особенно оригинально было поступлено съ естественными науками, которыя значились въ таблицѣ недѣльныхъ уроковъ въ видѣ какого-то x въ общемъ составѣ уроковъ по математикѣ, физикѣ и естествознанію (37), но въ дѣйствительности ни въ одной гимназіи не преподавались и не преподаются до сихъ поръ. Это странное обстоятельство разъясняется въ запискѣ гр. Толстого слѣдующимъ образомъ, дословно: «Преподаваніе естественной исторіи въ гимназіяхъ можетъ имѣть цѣлью только ознакомленіе учащихся съ главнѣйшими данными изъ этой области и, что еще важнѣе, пробужденіе въ нихъ любознательности въ этой отрасли познанія, а для сего, во первыхъ, вполнѣ достаточно означенное выше количество времени (въ теченіе одного только года не болѣе 2-хъ уроковъ въ недѣлю!), а во вторыхъ, необходимо, чтобы учитель, излагающій этотъ предметъ, имѣлъ особенную способность къ его преподаванію; гдѣ-же таковаго учителя не окажется, тамъ и не полагается отдѣльное преподаваніе этого предмета, что̀ соблюдается всегда и во всѣхъ прусскихъ гимназіяхъ» [1]).

Такимъ образомъ отдѣльное преподаваніе естествознанія поставлено было въ зависимость отъ наличности способнаго къ тому преподавателя, а такъ какъ этотъ предметъ никогда и ни въ одной гимназіи не преподавался, то изъ этого слѣдуетъ заключить, что нигдѣ въ Россіи за все время не оказалось ни одного знающаго и способнаго учителя по естественнымъ наукамъ. Такое положеніе вещей стоитъ въ прямомъ противорѣчіи съ тѣмъ, что почти въ каждомъ большомъ городѣ, на ряду

---

[1]) Ibid. т. V, стр. 335.

съ гимназіями, существуетъ одно или два реальныхъ училищъ, гдѣ имѣется по нѣсколько учителей естественныхъ наукъ, между которыми, конечно, не мало было и весьма почтенныхъ и способныхъ преподавателей. Кромѣ того университетская статистика удостовѣряетъ, что, послѣ медицинскаго и юридическаго факультетовъ, наибольшее число студентовъ, исчисляемое обыкновенно сотнями и даже доходящее до 1000 въ столицахъ, приходится на долю физико-математическаго факультета, въ составъ котораго входитъ и отдѣленіе естественныхъ наукъ. Отсюда понятно, что если русскимъ учебнымъ заведеніямъ могло недоставать учителей по древнимъ языкамъ, то въ преподавателяхъ по естественнымъ наукамъ недостатка отнюдь не могло быть. Насколько русская молодежь, безъ всякой примапки казенными стипендіями, охотно наполняла естественные факультеты университетовъ, настолько она, съ нескрываемымъ отвращеніемъ, упорно отказывалась поступать на классическія отдѣленія филологическихъ факультетовъ безъ профессоровъ-классиковъ, не смотря на всевозможныя поощренія. Такое различное отношеніе учащейся молодежи къ этимъ двумъ отраслямъ знанія рѣзко проявилось и въ развитіи тѣхъ и другихъ наукъ въ Россіи. Тогда какъ по естественнымъ и математическимъ наукамъ за послѣднія 30 лѣтъ мы могли-бы назвать цѣлую плеяду блестящихъ именъ русскихъ ученыхъ, въ области классицизма мы не имѣемъ ни одного сколько нибудь замѣтнаго ученаго. Послѣ всего этого врядъ-ли будетъ рискованно сказать, что естествознаніе, не смотря на признанную самимъ министерствомъ необходимость ознакомить гимназистовъ-классиковъ съ главнѣйшими данными науки о природѣ, съ цѣлью возбужденія ихъ любознательности къ этой отрасли знанія, было исключено вовсе изъ программы преподаванія, вмѣстѣ съ космографіей, только потому, что это не входило въ истинные планы гр. Толстого, въ дѣйствительности признававшаго этотъ предметъ вреднымъ и нежелательнымъ для гимназій, этихъ, какъ онъ самъ ихъ называетъ, gelehrte Schulen (ученыхъ школъ). Современники введенія реформы, въ томъ числѣ и академикъ А. В. Никитенко, горько упрекали гр. Толстого за его явное пренебреженіе къ естественнымъ наукамъ, какъ общеобразовательному предмету, рѣшительно ни на чемъ не основанное.

Ознакомившись съ мотивами, по которымъ такіе предметы, какъ законъ Божій, русскій языкъ и литература, исторія всеобщая и русская, естествознаніе и космографія низведены были до положенія второстепенныхъ и третьестепенныхъ предметовъ гимназическаго курса или вовсе были изъ него исключены, прослѣдимъ теперь дальнѣйшую судьбу главнѣйшаго предмета преподаванія—древнихъ языковъ.

Придавъ первостепенное значеніе классическимъ языкамъ, гр. Толстой въ своей запискѣ сожалѣлъ, что не могъ удѣлить имъ болѣе 85

недѣльныхъ уроковъ изъ общаго количества, 206 часовъ. Онъ съ завистью ссылался на прусскія и саксонскія гимназіи, посвящавшія, при 9 лѣтнемъ курсѣ, на древніе языки, первыя—128 недѣльныхъ уроковъ изъ 268, а вторыя—134 урока изъ 282. [1]) «Если», объясняется въ запискѣ, «министерство не рѣшается въ этомъ отношеніи слѣдовать вполнѣ примѣру образованнѣйшихъ странъ, то оно побуждается къ этому желаніемъ дѣйствовать сколь возможно постепеннѣе и съ сознаніемъ, что дальнѣйшее приближеніе нашихъ гимназій къ существеннѣйшей цѣли этихъ учебныхъ заведеній станетъ возможно лишь тогда, когда съ осуществленіемъ всѣхъ нынѣшнихъ предположеній, возвысится уровень нашихъ гимназій и университетовъ, увеличится число лицъ, посвящающихъ себя историко-филологическому образованію, а вмѣстѣ съ тѣмъ увеличится и число хорошо подготовленныхъ учителей древнихъ языковъ».

Изъ этого видно, что въ будущемъ предполагалось значительно усилить преподаваніе древнихъ языковъ, для сравненія съ образованнѣйшими странами Европы, что́ ставилось въ зависимость отъ условій развитія классическаго, научнаго образованія. Надеждамъ гр. Толстого, какъ намъ уже извѣстно, не суждено было осуществиться. Высшее филологическое образованіе въ Россіи, за время дѣйствія классической реформы, не только не повысилось, но значительно понизилось. Въ доказательство этого печальнаго факта мы обратимся къ тѣмъ-же официальнымъ документамъ, исходившимъ изъ Министерства Народнаго Просвѣщенія. Припомнимъ, что въ 1883—87 гг. преемникъ гр. Толстого по управленію Министерствомъ, статсъ-секретарь Деляновъ удостовѣрялъ, по поводу Лейпцигской Семинаріи, что въ Россіи окончившимъ курсъ гимназій рѣшительно негдѣ получить высшее классическое образованіе; что профессоровъ классической филологіи у насъ вовсе нѣтъ, ихъ не хватитъ и на два университета изъ шести; что профессія—учителя по древнимъ языкамъ вовсе не привлекаетъ молодежь и т. д. Все это говорилось чрезъ 11—15 лѣтъ по введеніи реформы и остается неизмѣннымъ по настоящее время.

Отношеніе русскаго общества къ классической системѣ образованія, если можно такъ выразиться, окрѣпло въ своемъ глубокомъ недовѣріи къ ней, а учащаяся молодежь поневолѣ изучаетъ древніе языки съ явнымъ отвращеніемъ для того, чтобы въ громадномъ большинствѣ случаевъ, выкинуть ихъ изъ головы, тотчасъ по выходѣ изъ гимназій, не находя имъ никакого примѣненія ни въ жизни, ни въ дальнѣйшемъ прохожденіи курса высшаго научнаго образованія. Но не будемъ

---

[1]) Ibid. V, стр. 351.

останавливаться на этомъ прискорбномъ и вполнѣ достовѣрномъ обстоятельствѣ, а посмотримъ какъ къ этой системѣ отнеслось правительство вообще и Министерство Народнаго Просвѣщенія въ частности, и постараемся найти въ этихъ, непредубѣжденныхъ противъ классицизма, свидѣтельствахъ разъясненіе нашихъ тяжкихъ недоумѣній въ вопросѣ о томъ, какъ нужно смотрѣть на результаты примѣненія классической школы въ Россіи.

Какъ извѣстно, отчеты Министерства Народнаго Просвѣщенія, прежде представленія ихъ на Высочайшее воззрѣніе, предварительно разсматривались особыми Высочайше учрежденными Коммиссіями, составлявшими по нимъ заключенія для всеподданнѣйшихъ докладовъ. Ознакомленіе съ этими заключеніями приводитъ къ несомнѣнному выводу, что, съ самаго введенія своего въ дѣйствіе, классическая система не переставала возбуждать серьезныя сомнѣнія въ своей цѣлесообразности въ высшихъ правительственныхъ сферахъ.

Такъ [1], по поводу отчета Министерства за 1873 годъ, коммиссія признала необходимымъ, чтобы въ будущихъ отчетахъ, въ свѣдѣніяхъ объ ученикахъ гимназій и прогимназій, въ графѣ о числѣ выбывшихъ показывалось, «сколько изъ какого класса выбыло учениковъ до окончанія полнаго курса гимназій и прогимназій?». Въ этомъ замѣчаніи, очевидно, сказалось желаніе слѣдить за тѣмъ, насколько оказывается по силамъ учащихся классическая система образованія. Понявъ это именно въ такомъ смыслѣ, гр. Толстой заявилъ «что считаетъ полезнымъ включать въ отчетъ указываемыя коммиссіею свѣдѣнія по классамъ не только о гимназіяхъ и прогимназіяхъ, но и о разныхъ другихъ училищахъ».—Сдѣлано это было, повидимому, съ цѣлью парализовать неблагопріятное впечатлѣніе отъ значительнаго числа случаевъ выбытія до окончанія курса именно въ гимназіяхъ и прогимназіяхъ. Поправку гр. Толстого врядъ ли можно считать удачной, такъ какъ причины выбытія учениковъ изъ гимназій до окончанія курса не могутъ быть приравниваемы къ причинамъ, заставляющимъ учениковъ выходить до окончанія курса изъ такихъ учебныхъ заведеній какъ уѣздныя училища, а тѣмъ болѣе городскія. Контингентъ учащихся въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ состоитъ изъ дѣтей болѣе образованныхъ и матеріально обезпеченныхъ классовъ общества, а потому онъ долженъ быть болѣе устойчивъ въ борьбѣ съ трудностями учебнаго курса. Какъ бы то ни было, статистическія цифры отчетовъ Министерства въ этомъ отношеніи далеко неутѣшительны. Намъ удалось прослѣдить эти данныя за три года—1891, 1892 и 1893, и результаты полу-

1) Сбор. Пост. М. Нар. Пр. Т. VI, стр. 981.

чились слѣдующія. [1]) Въ 1891 году, на общее число учащихся во всѣхъ гимназіяхъ — 58,483 человѣка выбыло за годъ—11,301 (19%), изъ нихъ 7,762 до окончанія курса (13%) и 3,539 по окончаніи курса (6%). Въ 1892 году—на 61,441 учащихся выбыло въ теченіи года—12,532 (19%), изъ коихъ до окончанія курса—8,562 (13%) и по окончаніи курса 3,971 (6%). Въ 1893 году, на 62,874 учащихся выбыло въ теченіе года 11,987 (18,8%), изъ коихъ до окончанія курса—8,063 (12,8%) и по окончаніи курса—3,924 (6%).

Такимъ образомъ, три года подрядъ повторялись однѣ и тѣ же величины. Общее число выбывшихъ 19%, не окончившихъ курсъ—13% и окончившихъ курсъ только 6%. Надо полагать, что эти данныя, въ общихъ чертахъ, повторялись, съ небольшими измѣненіями, въ теченіе всѣхъ 27 лѣтъ примѣненія классической системы образованія въ нашихъ гимназіяхъ, изъ чего слѣдуетъ, что ежегодно, приблизительно, число учащихся, справляющихся къ классицизмомъ, оказывалось вдвое меньше числа неоканчивающихъ полный курсъ. Данныя эти несомнѣнно указываютъ на то, что въ самой системѣ существуютъ какія то постоянныя и общія причины, имѣющія своимъ послѣдствіемъ то, что на одного окончившаго курсъ приходится регулярно болѣе двухъ учениковъ, не оканчивающихъ курса. Къ сожалѣнію, въ приведенныхъ отчетахъ не дается никакихъ разъясненій этихъ весьма важныхъ результатовъ дѣятельности нашей общеобразовательной школы; самые случаи выбытія до окончанія курса не подраздѣляются по причинамъ, вызвавшимъ преждевременное оставленіе учебнаго заведенія, какъ напр. смерть, болѣзнь, неуспѣшное ученіе, дурное поведеніе и т. д. Вообще нужно замѣтить, что учебная статистика Министерства Народнаго Просвѣщенія отличается чисто бумажными и формальными качествами, голыми цифрами, недающими никакихъ средствъ судить о дѣйствительномъ внутреннемъ положеніи учебнаго дѣла. Во всякомъ случаѣ, приведенныя выдержки изъ этой статистики доказываютъ, что опасенія коммиссіи, что цифры выбывающихъ, до окончанія курса, учениковъ будутъ внушительны, и что за этимъ полезно слѣдить, въ интересахъ учебнаго дѣла, вполнѣ оправдались. Полагаемъ, что съ этой стороны статистика, при всей своей лаконичности и неясности, все таки говоритъ не въ пользу того, что наши гимназіи наилучшимъ образомъ обслуживаютъ свою службу обществу и государству.

Далѣе, по отчету за слѣдующій 1874 г., коммиссія пожелала слѣдить за числомъ вакантныхъ профессорскихъ каѳедръ въ университе-

---

[1]) Извлеч. изъ всеподданнѣйшихъ очтетовъ Министерства Народнаго Просвѣщенія за 1891—1893 г. (приложенія).

тахъ, что, въ связи съ вышеприведеннымъ удостовѣреніемъ самого Министерства, гораздо позже, черезъ 10 лѣтъ, о полной несостоятельности филологическихъ факультетовъ по классической филологіи, указываетъ на существованіе серьезныхъ и основательныхъ сомнѣній относительно будущаго правильнаго развитія реформы [1]).

Въ 1880 году въ замѣчаніяхъ коммиссіи мы находимъ слѣдующіе знаменательные пункты: 1) «что надлежало бы передать на ближайшее со стороны Министра Народнаго Просвѣщенія, признаваемое коммиссіею полезнымъ, предположеніе объ изданіи циркуляра Попечителямъ учебныхъ округовъ, въ которомъ были бы изложены соотвѣтственныя указанія по предмету избѣжанія излишняго обремененія учащихся въ гимназіяхъ;» и 2) «что отъ нравственной и умственной подготовки грядущаго потомства зависитъ будущее благосостояніе Россіи, и что для достиженія сей высокой цѣли правительство должно употреблять всѣ возможныя усилія и средства».

Вдумываясь глубже въ эти немногословныя указанія коммиссіи, нельзя не придти къ тому выводу, что не далѣе какъ черезъ 8 лѣтъ по введеніи классической реформы, не только все русское общество, но и высшія правительственныя сферы уже сознавали гибельное вліяніе этой системы въ смыслѣ излишняго обремененія учащихся въ гимназіяхъ. Понятно также на чемъ оно сказывалось. Конечно, не на второстепенныхъ предметахъ, даже не на математикѣ, а исключительно на древнихъ языкахъ, въ упорномъ примѣненіи злополучныхъ extemporalia (письменныхъ переводовъ на древніе языки), грамматическаго изученія древнихъ языковъ, своими однообразіемъ и сухостью душившія въ ученикахъ всякую любознательность и энергію. Что коммиссія придала серьезное значеніе этому обстоятельству, на это указываетъ второе ея замѣчаніе о важномъ значеніи умственнаго и нравственнаго развитія грядущихъ поколѣній, которымъ она заканчиваетъ свои заключенія по отчету Министерства за 1878 годъ. Въ такомъ напоминаніи этой азбучной истины, очевидно, не настояло бы надобности, если бы коммиссія не усмотрѣла, въ непосредственныхъ дѣйствіяхъ и распоряженіяхъ Министерства Народнаго Просвѣщенія обстоятельствъ, идущихъ въ разрѣзъ съ этимъ основнымъ положеніемъ [2]). Выводы эти вполнѣ подтверждаются дальнѣйшими настояніями означенной коммиссіи, совершенно согласными съ истинными пожеланіями русскаго образованнаго общества, чтобы преподаваніе древнихъ языковъ въ гимназіяхъ было значительно сокращено въ пользу русскаго языка, исторіи и естествознанія, при условіи облегченія самыхъ требованій по древнимъ языкамъ, преимущественно по части ненавистныхъ extem-

---

[1]) Idib. т. VI, стр. 1445. [2]) Idib. T. VII, стр. 1683.

poralia. Снова завязалась упорная борьба между требованіями общества, поддержанными коммиссіею и прочими министерствами, съ одной стороны, и Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, отстаивавшимъ возможную чистоту и строгость классической системы, съ другой. Борьба эта временно закончилась въ 1890 году, Высочайше утвержденнымъ 13 Іюня мнѣніемъ Государственнаго Совѣта, объ измѣненіи таблицы числа уроковъ въ мужскихъ гимназіяхъ [1]). Въ виду важности этой законодательной мѣры, о которой трудно себѣ составить вѣрное представленіе по приведенному оффиціальному ея опредѣленію, мы позволимъ себѣ подробнѣе остановиться на исторіи ея возникновенія и окончательнаго осуществленія.

Нужно замѣтить, что, согласно даннымъ, изложеннымъ въ журналѣ Государственнаго совѣта, вопросъ о пересмотрѣ гимназическаго устава 1871 г. былъ возбужденъ въ 1889 году спеціалистами-педагогами, предложившими нѣкоторыя мѣры къ улучшенію гимназическаго преподаванія, послѣ того, какъ въ 1878 году были уже разъ пересмотрѣны и исправлены первоначальные учебные планы. «Съ цѣлью изученія и обсужденія этихъ мѣръ была учреждена, при Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія, подъ предсѣдательствомъ Товарища Министра, кн. Волконскаго, особая коммиссія изъ спеціалистовъ-педагоговъ, обладавшихъ достаточною опытностью для обсужденія и рѣшенія этого, чисто спеціальнаго, вопроса. Коммиссія эта пришла, между прочимъ, къ заключенію, что можно, безъ ущерба основательности преподаванія, сократить курсъ латинской и греческой грамматики до крайнихъ предѣловъ, необходимыхъ для пониманія произведеній классическихъ авторовъ и согласилась, въ виду этого, уменьшить и время, предназначенное для преподаванія обоихъ древнихъ языковъ съ 85 часовъ въ недѣлю до 81 часа (!?), назначивъ на латинскій языкъ 46 часовъ, вмѣсто 49, и на греческій языкъ 35, вмѣсто 36. Бо̀льшее сокращеніе учебнаго времени, назначеннаго на изученіе древнихъ языковъ, могло бы, по мнѣнію коммиссіи, нанести ущербъ основательности гимназическаго ученія». По этому коммиссія, совмѣстно съ Министерствомъ, выработала слѣдующія общія мѣры къ исправленію и облегченію гимназическаго обученія.

1) Сохраняя нынѣ дѣйствующую систему классическаго образованія, коммиссія предполагала сократить и упростить программы безъ ущерба, однако, для основательности образованія».

«2) Сосредоточить изученіе грамматическаго матеріала въ низшихъ классахъ и посвятить бо̀льшее количество времени на чтеніе и объясненіе древнихъ авторовъ въ трехъ старшихъ классахъ».

---

[1]) Idib. T. XI, стр. 1593.

«3) Перенесеніемъ центра тяжести ученія на классное преподаваніе имѣлось въ виду облегчить ученикамъ домашнюю подготовку уроковъ».

«4) Болѣе правильное и равномѣрное распредѣленіе занятій по днямъ недѣли должно было точно также, въ значительной мѣрѣ, содѣйствовать сокращенію домашняго труда учениковъ».

Въ противовѣсъ этому проекту былъ составленъ другой, по которому предполагалось, сократить время, назначенное на преподаваніе древнихъ языковъ съ 85 до 69 уроковъ т. е. на 16 часовъ, удѣляя латинскому языку лишь 36 часовъ, а греческому—33. Министерство, руководимое въ то время гр. Деляновымъ, энергично возставало противъ этого послѣдняго проекта, пространно доказывая, что въ случаѣ принятія его, классическое образованіе сохранится только на бумагѣ и совершенно исчезнетъ въ дѣйствительности. Въ этомъ проектѣ Министерство видѣло полное упраздненіе грамматики классическихъ языковъ, безъ которой невозможно знаніе послѣднихъ и чтеніе древнихъ авторовъ. Цѣль же эта достигается только постоянными упражненіями въ переводахъ устныхъ и письменныхъ съ русскаго языка на древніе (extemporalia). Соглашаясь на облегченія и упрощенія, Министерство, однакожъ, не мирилось съ ихъ упраздненіемъ. Вообще Министерство рѣзко относилось ко всѣмъ возраженіямъ противъ сущности классическаго образованія, педагогической пользы его, особенно если эти возраженія исходили не изъ среды спеціалистовъ-педагоговъ, за которыми только и признавалось право на рѣшающій голосъ въ этомъ дѣлѣ.

Особенно оригинально было отношеніе Министерства къ вопросу объ обремененіи и переутомленіи учениковъ. Оно прямо отрицало это прискорбное явленіе, на основаніи удостовѣреній такихъ медицинскихъ авторитетовъ, какъ Шарко, Вирховъ, Вестфаль, профессоръ Захарьинъ, которые высказались въ томъ смыслѣ, что нѣтъ никакихъ данныхъ приписывать классической системѣ гимназій какое-либо переутомленіе учениковъ. Тутъ уже Министерство отступило отъ своей приверженности къ спеціалистамъ, такъ какъ повѣрило, хотя и высокимъ медицинскимъ авторитетамъ, но рѣшительно неимѣвшимъ возможности основать свои заключенія на спеціальномъ изученіи даннаго вопроса. Помимо этого, мы имѣемъ полныя доказательства того, что Министерство, въ сущности имъ и не вѣрило, а несомнѣнно признавало переутомленіе, какъ результатъ преподаванія древнихъ языковъ. Чѣмъ-же объяснить иначе, неоднократный пересмотръ учебныхъ плановъ, преимущественно по древнимъ языкамъ, съ одною и тою-же цѣлью облегчить и упростить ихъ преподаваніе, сократить употребляемое на нихъ время, облегчить домашнее приготовленіе уроковъ и т. д. Къ чему-же было постоянно возиться съ этими назойливыми и непріятными вопросами объ облегченіяхъ

упрощеніяхъ, сокращеніяхъ, касающихся только древнихъ языковъ, да еще съ вопросами, возбуждавшимися самими-же педагогами-спеціалистами, если-бы не было основной причины, которая только и могла ихъ вызвать на свѣтъ Божій?—Почему Министерство никогда не вынуждалось заниматься тѣми-же вопросами по отношенію къ реальнымъ училищамъ? Просто потому, что тамъ замѣчались другіе недостатки системы, но не наблюдалось переутомленія, которое, не только у насъ, но и вездѣ заграницей, не исключая Пруссіи и Саксоніи, постоянно, какъ тѣнь, сопровождаетъ классическую школу.

Важный вопросъ о переутомленіи имѣетъ и у насъ, и за границей, обширную литературу, достаточно выяснившую эту глубокую язву классическаго образованія. Съ каждымъ днемъ выясненіе этого зла все болѣе и болѣе обогащается новыми и капитальными изслѣдованіями, которымъ русская семья могла бы дать серьезный матеріалъ свидѣльскихъ показаній о томъ, въ чемъ и какъ проявляется это гибельное переутомленіе на ихъ дѣтяхъ. Но мы не станемъ распространяться въ этомъ направленіи, а ограничимся лишь однимъ замѣчательнымъ фактомъ изъ исторіи классическаго образованія въ той самой Пруссіи, откуда мы, съ такою легкостью, перенесли къ себѣ классическую гимназію. Надѣемся, что одного этого факта будетъ достаточно, чтобы доказать, что вопросъ о переутомленіи не такъ простъ и бездоказателенъ, какъ то полагало Министерство Народнаго Просвѣщенія, опираясь на приведенные имъ медицинскіе авторитеты.

Около того-же времени, когда у насъ облегчалась и упрощалась классическая гимназія указаннымъ способомъ, а именно въ 1891 г., по личной иниціативѣ Императора Вильгельма II, опиравшагося на сочувствіе всего германскаго образованнаго общества, возбужденъ былъ тотъ-же самый вопросъ о реформѣ классической системы образованія въ довольно радикальномъ духѣ. Вся Германія съ напряженнымъ вниманіемъ слѣдила за ходомъ этой реформы, въ ожиданіи, что, наконецъ, положенъ будетъ предѣлъ классическому истязанію нѣмецкаго юношества. Какъ извѣстно, Императоръ Вильгельмъ II получилъ образованіе въ Кассельской классической гимназіи, окончивъ въ ней полный курсъ, почему имѣлъ возможность самостоятельно судить о достоинствахъ и недостаткахъ классическаго образованія. Въ своемъ замѣчательномъ вступительномъ словѣ, которымъ онъ лично открылъ совѣщанія конференціи спеціалистовъ-педагоговъ, созванной въ Берлинѣ въ 1890 г., для установленія основныхъ принциповъ предложенной Императоромъ школьной реформы,—онъ счелъ нужнымъ не только высказать свой взглядъ на задачи предстоящей реформы, но и подѣлиться съ господами спеціалистами тѣми впечатлѣніями, какія онъ вынесъ изъ пребыванія въ клас-

сической гимназіи. [1]) Никогда еще, можетъ быть, поклонникамъ чистаго классицизма не приходилось слышать такой рѣзкой и, вмѣстѣ съ тѣмъ, искренней и правдивой критики классическихъ заблужденій и при томъ изъ такого авторитетнаго источника.

«Въ наши трудныя времена», говорилъ царственный ораторъ,— «школа, болѣе чѣмъ когда нибудь, должна была-бы помогать обществу въ ставящихся ему задачахъ. Но классической гимназіи нѣтъ дѣла до жизни. Кто самъ побывалъ въ этой гимназіи, тотъ знаетъ чего ей не хватаетъ. Ей, прежде всего, не хватаетъ національной основы. Мы должны класть въ основу воспитанія свое родное: мы должны взращивать юныхъ нѣмцевъ, а не юныхъ Грековъ и Римлянъ. Мы должны разстаться съ тѣми основами, на которыхъ школа стояла въ теченіи столѣтій, съ средневѣковымъ монастырскимъ воспитаніемъ, гдѣ опредѣляющую роль игралъ латинскій языкъ, да было вдобавокъ немножко греческаго. Работы по родному языку должны стать теперь центромъ, къ которому должно тяготѣть все преподаваніе. Что касается латинскаго сочиненія, этого могущественнѣйшаго орудія развитія формальнаго мышленія, этого палладіума гуманистической школы, то, по мнѣнію Императора, классической гимназіи давно уже надобно было выкинуть его за бортъ. А въ такомъ архаическомъ характерѣ средней школы виноваты ни кто другой, какъ господа филологи. Въ качествѣ beati possidentes (власть имущихъ) сидѣли они въ гимназіи и занимались формальною умственною дрессировкою воспитанниковъ, нисколько не заботясь о требованіяхъ жизни, гдѣ нужны положительныя знанія, и еще, можетъ быть, нужнѣе развитіе характера. Филологи-же виноваты и въ переутомленіи учащейся молодежи, которую они заваливаютъ домашними занятіями. Въ Кассельской гимназіи, гдѣ я воспитывался, ученикамъ старшихъ классовъ приходилось тратить на приготовленіе уроковъ отъ $5^1/_2$ до 7 часовъ въ день—и это при 6 часахъ классныхъ занятій! Благодаря такого рода вещамъ, школьныя болѣзни и въ частности болѣзни глазъ, принимаютъ поистинѣ ужасающіе размѣры. Хотя у насъ въ Касселѣ была очень хорошая комната, съ освѣщеніемъ съ одной стороны и съ хорошей вентиляціей, устроенной по желанію моей матери, тѣмъ не менѣе, изъ 21 ученика, 18 носили очки, а изъ этихъ послѣднихъ двое и въ очкахъ не могли видѣть, что писалось на классной доскѣ. Такія явленія сами себя осуждаютъ и требуютъ вмѣшательства........ Мужчины должны смотрѣть на свѣтъ Божій не черезъ очки, а собственными глазами»!

Результатомъ работъ этой конференціи было составленіе новаго

---

[1]) Н. Сперанскій. Очеркъ исторіи средней школы въ Германіи. М. 1898 г., стр. 180 и слѣд.

учебнаго плана, дѣйствующаго, если не ошибаемся, и по настоящее время. Наиболѣе характерною чертою этой реформы является разрывъ съ принципомъ концентраціи обученія на древнихъ языкахъ. Латинскій языкъ потерялъ свое первенствующее значеніе—число уроковъ было сокращено на цѣлую четверть, и общее число уроковъ по обоимъ древнимъ языкамъ низведено съ 128 до 98, т. е. уменьшено на 30 часовъ. Искусство писать по латыни совсѣмъ вычеркнуто изъ гимназическихъ занятій. Цѣлью гимназическаго преподаванія древнихъ языковъ признано было не формальное развитіе мышленія, а знакомство съ античной литературой. Сокращеніе программы по древнимъ языкамъ позволило, съ одной стороны, нѣсколько убавить общее число уроковъ (съ 268 до 252), а съ другой—расширить программу родного языка и рисованія. Добавимъ къ сказанному, что германское общество осталось крайне недовольно этими сокращеніями и облегченіями и продолжаетъ вести упорную борьбу противъ самыхъ основъ классическаго образованія, смотря на достигнутые результаты, какъ на переходную ступень къ полному упраздненію классической системы образованія въ средней школѣ.

Не будемъ, однако, забѣгать впередъ и остановимся внимательнѣе на только - что изложенныхъ фактахъ. Что-же они говорятъ? При полномъ нежеланіи педагогическихъ и министерскихъ сферъ въ Пруссіи и въ Россіи признавать переутомленіе дѣйствительно существующимъ и весьма гибельнымъ атрибутомъ классической школы, и тамъ, и у насъ, почти одновременно принимаются мѣры, положимъ не особенно дѣйствительныя, но прямо направленныя къ устраненію или хотя къ уменьшенію этого зла. И тамъ и здѣсь идетъ рѣчь о переутомленіи только въ классическихъ гимназіяхъ, но отнюдь не въ реальныхъ, а сокращеніе и облегченіе преподаванія древнихъ языковъ, составляющія всю суть этихъ мѣръ, прямо указываютъ на то, гдѣ и въ чемъ сидитъ зло переутомленія. Личное свидѣтельство высоко образованнаго Монарха устраняетъ въ этомъ отношеніи всякія сомнѣнія. Послѣ всего этого мы легче будемъ понимать, почему наши гимназисты-классики почти сплошь вооружены очками съ 15-ти лѣтняго возраста и имѣютъ такой жалкій, истощенный и худосочный видъ. Вѣдь такими субъектами теперь кишатъ всѣ русскія семьи, тогда какъ 30—40 лѣтъ назадъ очки въ классѣ составляли рѣдкое исключеніе, а здоровый и бойкій наружный видъ учащихся радовалъ сердца.

Скажемъ здѣсь кстати, что въ указанный періодъ времени наши педагогическія сферы и само Министерство Народнаго Просвѣщенія, очевидно сильно разошлись съ тѣмъ первоначальнымъ источникомъ, изъ котораго гр. Толстой въ 1871 году исключительно черпалъ свою классическую систему. Въ то время, какъ въ Пруссіи и Германіи по-

кончили съ концентраціей обученія на древнихъ языкахъ и стали смотрѣть на нихъ лишь какъ на средство изученія классической литературы, мы упорно отстаивали эту концентрацію, это формальное мышленіе, развиваемое на грамматическихъ тонкостяхъ классическихъ языковъ, снисходя только къ частичнымъ облегченіямъ, не имѣвшимъ серьезнаго значенія. Также точно, когда прусскіе педагоги пожертвовали 30-ю уроками по древнимъ языкамъ, наше Министерство Народнаго Просвѣщенія едва соглашалось поступиться только 4-мя уроками.

Но сила вещей одолѣла. Встрѣтивъ серьезную оппозицію въ Государственномъ Совѣтѣ, гр. Деляновъ призналъ неизбѣжнымъ сдѣлать болѣе значительныя уступки. Послѣ повторенія всѣхъ доводовъ Министра въ защиту неприкосновенности и непогрѣшимости классической системы, въ приведенномъ журналѣ Государственнаго Совѣта помѣщено слѣдующее объясненіе гр. Делянова: «Принявъ все это во вниманіе, Министръ Народнаго Просвѣщенія, тѣмъ не менѣе, нашелъ возможнымъ отступить отъ крайней нормы положенной коммиссіей спеціалистовъ для успѣшнаго изученія древнихъ языковъ. Министръ рѣшился принести въ жертву еще четыре урока латинскаго языка и два урока греческаго языка, не скрывая отъ себя, что онъ подвергаетъ этимъ самымъ классическую систему нѣкоторому риску». Такимъ образомъ онъ предложилъ назначить на преподаваніе латинскаго языка 42 часа въ недѣлю (вмѣсто прежнихъ 49 и предложенныхъ коммиссіею 46) и на преподаваніе греческаго языка 33 (вмѣсто теперешнихъ 36 и предположенныхъ коммиссіею—35), надѣясь, «что нѣкоторый ущербъ, причиняемый классической системѣ этимъ сокращеніемъ учебнаго времени, восполнится усиленіемъ предположенныхъ мѣръ къ усовершенствованію дидактическихъ пріемовъ преподаванія и спеціальнымъ подготовленіемъ и назначеніемъ хорошихъ педагоговъ. Дальнѣйшее сокращеніе учебнаго времени сдѣлало-бы эту надежду совершенно тщетною и подвергло-бы классическую систему не риску, а несомнѣнному паденію».

Въ концѣ концовъ вся эта борьба завершилась сокращеніемъ числа уроковъ по обоимъ древнимъ языкамъ на 10 часовъ (до 75, вмѣсто 85), прибавленіемъ 5 уроковъ русскаго языка, 4 уроковъ Закона Божія, 1 урока по исторіи и 1 урока по физикѣ, отнятаго отъ математики, а естествознаніе такъ и осталось безъ уроковъ, какъ было и прежде, по признанію самого Министра. Такимъ образомъ, надежды гр. Толстого на возможность усиленія въ будущемъ преподаванія древнихъ языковъ, признававшагося имъ недостаточнымъ и въ количествѣ 85 часовъ, чрезъ 18 лѣтъ окончилось сокращеніемъ до 75 уроковъ и то только, благодаря энергической защитѣ гр. Делянова, заявившаго,

*

что сдѣланныя имъ уступки составляютъ крайній предѣлъ, за которымъ начинается уже упраздненіе классической системы.

Весьма интересно и поучительно послѣднее заключеніе, которымъ заканчивается цитируемый журналъ Государственнаго Совѣта: «Министерство Народнаго Просвѣщенія, для лучшаго осуществленія проектируемыхъ имъ мѣръ къ улучшенію системы преподаванія въ гимназіяхъ должно непремѣнно озаботиться наилучшей подготовкой учителей, которые, своимъ умѣлымъ преподаваніемъ, дѣйствительно облегчили-бы успѣшное прохожденіе курса, имѣя въ виду, не только заучиваніе учениками предметовъ, а толковое и сознательное усвоеніе ими оныхъ. Министерство должно употребить всѣ усилія къ пополненію учительскаго состава людьми, соединяющими хорошее знаніе предмета преподаванія съ любовью къ наукѣ и со способностью передавать ее легко и доступно своимъ ученикамъ. Безъ сомнѣнія эти педагоги должны, вмѣстѣ съ тѣмъ, быть проникнуты сознаніемъ долга и воспитать въ молодомъ поколѣніи людей нравственныхъ и искренне патріотическихъ».

Охотно присоединяясь къ этимъ добрымъ совѣтамъ и пожеланіямъ Государственнаго Совѣта, мы не можемъ не выразить, однако, серьезнаго удивленія, что законодательное учрежденіе нашло нужнымъ прибавить ихъ къ только что утвержденнымъ измѣненіямъ въ ходѣ учебнаго дѣла въ гимназіяхъ. Очевидно, въ этихъ руководящихъ началахъ чувствовался недостатокъ въ дѣятельности Министерства, иначе зачѣмъ бы было напоминать о нихъ. И дѣйствительно, въ самыхъ объясненіяхъ Министерства по этому дѣлу можно было найти указаніе на то, что не все обстояло благополучно у насъ съ дѣломъ классицизма. Такъ, послѣ похвальнаго отзыва о высокихъ достоинствахъ реформы 1871 года, представленіе Министра говоритъ слѣдующее: «Признавая, что уставъ 1871 года во всѣхъ отношеніяхъ и особенно вслѣдствіе упроченія классической системы въ гимназіяхъ, принадлежитъ къ числу полезнѣйшихъ узаконеній, я не могу, вмѣстѣ съ тѣмъ, умолчать и о нѣкоторыхъ обнаружившихся за эти 18 лѣтъ неправильностяхъ, нѣкоторой односторонности въ примѣненіи распоряженій Министерства Народнаго Просвѣщенія по учебной части, что̀ отразилось не благопріятно на успѣхѣ преподаванія отдѣльныхъ предметовъ. Такъ напримѣръ, въ преподаваніи древнихъ языковъ, говоря вообще, возобладало до нѣкоторой степени, одностороннее грамматическое направленіе, такъ что прохожденіе подробнаго курса грамматики и упражненія въ переводахъ съ русскаго языка на древніе отдѣльныхъ фразъ и искусственно составленныхъ отрывковъ (extemporalia) оттѣснили на второй планъ чтеніе

и объясненіе писателей, и самые тексты писателей нерѣдко служили главнѣйше какъ бы матеріаломъ для устныхъ и письменныхъ упражненій въ этимологическихъ формахъ и синтаксическихъ оборотахъ».

Приведенныя слова представленія Министра Народнаго Просвѣщенія гр. Делянова, написанныя черезъ 18 лѣтъ по введеніи реформы, не могли не встревожить Государственнаго Совѣта за судьбы русскихъ дѣтей, обреченныхъ на обученіе въ классическихъ гимназіяхъ, такъ какъ въ нихъ прямо признается неправильнымъ и одностороннимъ все то, что гр. Толстой въ своемъ представленіи въ 1871 году признавалъ главными достоинствами вводимой имъ реформы. Не на изученіи древнихъ писателей, а на extemporalia и грамматикѣ строилъ Министръ-реформаторъ свою вѣру въ благотворное вліяніе древнихъ языковъ. Не въ упрощеніяхъ и облегченіяхъ преподаванія видѣлъ онъ пользу занятія древними языками, а въ трудностяхъ, головоломности классическихъ грамматикъ и переводовъ съ русскаго, долженствовавшихъ вызывать крайнее напряженіе умственныхъ способностей учащихся; въ преодолѣніи этихъ трудностей и усматривалось полезное упражненіе ума, развитіе его гибкости, изобрѣтательности и т. д. Поэтому не о неправильномъ примѣненіи министерскихъ распоряженій педагогическимъ персоналомъ шла рѣчь въ представленіи графа Делянова, а наоборотъ, о точномъ примѣненіи имъ ужасныхъ началъ реформы 1871 года. Такъ, повидимому, и понялъ все это Государственный Совѣтъ и этимъ только и можетъ быть объяснено сдѣланное имъ напоминаніе объ истинныхъ педагогическихъ обязанностяхъ Министерства, заключающихся не въ усугубленіи трудностей обученія и науки, а въ ихъ облегченіи для учащихся, не въ грамматической сухости системы преподаванія древнихъ языковъ, а въ ихъ оживленіи, не въ механическомъ заучиваніи учениками задаваемыхъ уроковъ, а въ осмысленномъ ихъ пониманіи и усвоеніи.

Здѣсь кстати будетъ сказать нѣсколько словъ о дальнѣйшей судьбѣ реальныхъ училищъ, которыя также оправдывали опасенія Государственнаго Совѣта относительно благотворности реформы гр. Толстого. Въ своемъ мѣстѣ нами былъ уже выясненъ практическій характеръ, положенный въ основу этихъ училищъ, предназначавшихся преимущественно для развитія въ странѣ низшаго или средняго профессіональнаго образованія и, въ меньшей степени, для подготовленія къ высшимъ спеціальнымъ техническимъ училищамъ. Перспектива этого быстраго и удобнаго насажденія въ Россіи средняго практическо-профессіональнаго образованія такъ улыбалась гр. Толстому, что онъ, въ своемъ представленіи въ Государственный Совѣтъ, не затруднился утверждать, что такая организація этого дѣла въ Россіи

далеко опередитъ даже Пруссію, передъ которой онъ такъ безусловно преклонялся. По мнѣнію Министра, прусская реальная школа страдала многопредметностью, слишкомъ продолжительнымъ учебнымъ курсомъ (9 лѣтъ) и недостаточно послѣдовательно проведеннымъ практическимъ направленіемъ подготовки въ нихъ учащихся. Эти обстоятельства имѣли своимъ послѣдствіемъ, что прусскія реальныя училища исключительно подготовляли къ поступленію въ высшія спеціальныя училища, но не давали странѣ техниковъ средней руки, въ которыхъ такъ нуждаются всѣ техническія производства. Этотъ пробѣлъ въ реальномъ образованіи суждено было пополнить Россіи, по указаніямъ гр. Толстого, чѣмъ и объясняется такой ультра-практическій характеръ, приданный реальнымъ училищамъ.

Какъ - же привилась къ русской жизни эта дополнительная часть учебной реформы 1871 года и какими результатами она подарила Россію?—Долгое время значеніе реальныхъ училищъ чувствовалось обществомъ только въ томъ смыслѣ, что несчастнымъ реалистамъ, по окончаніи курса, рѣшительно некуда было податься, такъ какъ Министерство, озаботившись насажденіемъ этого вида средняго образованія, если и пригоднаго къ чему, то только для подготовленія къ высшему спеціальному образованію, вовсе не подумало объ увеличеніи числа соотвѣтствующихъ высшихъ учебныхъ заведеній. Вслѣдствіе этого перспектива, ожидавшая реалистовъ по окончаніи курса, была весьма плачевна. Всѣмъ извѣстно, чего стоило этимъ молодымъ людямъ, такъ называемое страдное время ожесточенной конкуренціи за мѣста въ нашихъ немногихъ высшихъ спеціальныхъ училищахъ. Держаніе повѣрочныхъ испытаній въ одномъ или нѣсколькихъ училищахъ, при чемъ прекрасно выдержавшіе эти испытанія перѣдко лишались права поступленія только потому, что не хватало какой нибудь несчастной половины балла, составляетъ до сихъ поръ тяжелое явленіе нашей общественной жизни, часто оканчивающееся весьма печальными послѣдствіями. Масса не пристроившихся ни къ какой опредѣленной дѣятельности, постоянно пополняетъ кадры такъ называемаго интеллигентнаго пролетаріата, естественно усиливая въ обществѣ элементы недовольства и раздраженія. Но, скажутъ намъ, реальныя училища давали широкій выходъ прямо къ самостоятельной жизни, безъ помощи высшаго образованія, своими коммерческими и техническими отдѣленіями. Съ этой именно цѣлью учреждались реальныя училища, съ различными спеціальными техническими отдѣленіями, въ различномъ составѣ классовъ, съ лабораторіями, мастерскими и т. д., при чемъ предполагалось это разнообразіе приспособлять къ мѣстнымъ потребностямъ. На это, вполнѣ естественное, замѣчаніе даетъ весьма неутѣшительный отвѣтъ само Министерство Народнаго Просвѣщенія, съ которымъ мы и ознакомимся.

Какъ и всѣ педагогическія начинанія гр. Толстого, реальныя училища, столкнувшись съ жизнью, оказались къ ней совсѣмъ не пригодными. Въ 1888 году, послѣ 16-ти лѣтняго опыта этого обширнаго приноровленія реальнаго образованія къ практическимъ потребностямъ русскаго общества, Министръ Народнаго Просвѣщенія гр. Деляновъ внесъ въ Государственный Совѣтъ проектъ преобразованія ихъ, сущность котораго состояла въ томъ, что упразднялись всѣ практическо-техническія отдѣленія училищъ, при чемъ въ V и VI классахъ сохранялись два отдѣленія, основное и коммерческое, установлялся одинъ общій курсъ шестилѣтній, съ дополнительнымъ классомъ для желающихъ готовиться къ высшему образованію, гдѣ это окажется нужнымъ. Сообразно съ этимъ, изъ курса вовсе исключены химія и механика, насчетъ которыхъ усилено преподаваніе общеобразовательныхъ предметовъ, въ низшихъ классахъ, иностранныхъ языковъ и математики, въ высшихъ—исторіи—географіи и закона Божія. Изъ этого видно, что новый учебный планъ возвращалъ реальнымъ училищамъ до нѣкоторой степени значеніе общеобразовательной школы, отнятое у нихъ гр. Толстымъ и устранялъ приданный имъ техническо - профессіональный характеръ. Исключеніе изъ курса химіи и механики Министръ мотивируетъ кратко тѣмъ, что «шестнадцатилѣтній опытъ показалъ, что преподаваніе этихъ предметовъ безъ всякаго ущерба можетъ быть исключено изъ курса реальныхъ училищъ» [1]) Какъ это расходится съ взглядомъ гр. Толстого, видѣвшимъ именно въ этихъ предметахъ всю силу реальныхъ училищъ, призывавшихся къ насажденію профессіональнаго средняго образованія въ Россіи! Такая крутая перемѣна въ направленіи Министерства по отношенію къ реальнымъ училищамъ произошла при жизни еще гр. Толстого, занимавшаго въ то время постъ Министра Внутреннихъ Дѣлъ († 25 Апрѣля 1889 г.).

---

[1]) Сб. Пост. М. Нар. Пр. Т. X, стр. 1298.

Глава V.

Въ общемъ результаты реформы сводятся къ слѣдующимъ итогамъ, съ которыми приходится въ настоящее время считаться обществу и Правительству. Каждый изъ двухъ, созданныхъ гр. Толстымъ, типовъ среднеобразовательной школы сохранилъ до сихъ поръ только наружную оболочку, утративъ вложенное въ нихъ внутреннее содержаніе. Классическая гимназія, построенная на чисто теоретическихъ началахъ, съ рѣзко очерченной концентраціей обученія исключительно на древнихъ языкахъ, хотя и держится этихъ началъ до сихъ поръ, но постепенно уступаетъ мѣсто общеобразовательнымъ предметамъ— родному языку, исторіи, закону Божію. По, приведенному нами выше, заявленію Министерства Народнаго Просвѣщенія, уступки эти дошли уже въ 1890 году до того предѣла, за которымъ должно начаться совершенное упраздненіе классической системы.

Съ другой стороны реальное училище не выдержало практическаго и профессіональнаго характера, поставленнаго реформой въ его основу, и съ 1888 года превращено въ подготовительную школу для высшаго техническаго образованія. Круто разъединенныя одна отъ другой, при введеніи реформы, обѣ эти школы, черезъ 15 лѣтъ своего параллельнаго существованія, до нѣкоторой степени сблизились между собою на почвѣ усиленія преподаванія однихъ и тѣхъ же общеобразовательныхъ предметовъ съ одной стороны и сокращенія или даже исключенія изъ учебныхъ программъ предметовъ, наиболѣе разъединявшихъ ихъ, съ другой стороны.

Главный недостатокъ обѣихъ этихъ общеобразовательныхъ школъ заключается въ томъ, что ни одна изъ нихъ не даетъ законченнаго общаго образованія и окончившіе въ нихъ курсъ молодые люди не могутъ обойтись безъ высшаго образованія. Между тѣмъ, всегда и вездѣ высшее образованіе составляло удѣлъ немногихъ и понятно почему. Усвоеніе высшаго образованія непремѣнно требуетъ выдающихся умственныхъ способностей и затраты, въ лучшемъ случаѣ, не менѣе 15 лѣтъ послѣдовательнаго и энергичнаго труда и связанныхъ съ этимъ матеріальныхъ жертвъ. Безъ этихъ коренныхъ условій высшее образованіе не только не даетъ плодотворныхъ результатовъ, а напро-

тивъ того, снабжаетъ страну людьми, неспособными ни къ какой производительной дѣятельности, но предъявляющими къ обществу и государству непомѣрныя требованія. Они не удовлетворяются ролью скромныхъ тружениковъ, въ которыхъ жизнь такъ нуждается, а претендуютъ на предоставленіе имъ лучшихъ положеній, дѣлъ, занятій, только на томъ основаніи, что они дипломированы высшимъ учебнымъ заведеніемъ.

Перепроизводство людей съ высшимъ образованіемъ, но притомъ энергичныхъ, трудолюбивыхъ, способныхъ, дѣйствительно развитыхъ и образованныхъ, не страшно: такіе люди, если имъ не находится подходящихъ дѣлъ и занятій, сами ихъ создадутъ и будутъ двигать впередъ культурное развитіе страны. Опасно перепроизводство людей съ высшимъ образованіемъ только по дипломамъ, людей, только называющихся образованными, а въ дѣйствительности ни къ чему непригодныхъ. Это своего рода самообманъ, отъ котораго такъ жестоко страдаетъ русское общество вообще и правительство въ частности. Въ Россіи теперь около 200 гимназій и прогимназій, болѣе 100 реальныхъ училищъ и 10 университетовъ, не считая другихъ высшихъ учебныхъ заведеній. Въ нихъ обучаются ежегодно около 70.000 гимназистовъ, около 25.000 реалистовъ и 16.000 студентовъ, итого—болѣе 110.000 человѣкъ, добивающихся высшаго образованія и не могущихъ ограничиться только общимъ образованіемъ, потому что его у насъ нѣтъ совсѣмъ. Изъ этого количества отъ 3.000 до 3.500 человѣкъ, оканчиваютъ курсъ въ университетахъ и другихъ спеціальныхъ училищахъ. Казалось бы такой значительный ежегодный приливъ образованныхъ людей долженъ сильно отражаться на умственномъ и вообще культурномъ развитіи страны, а между тѣмъ этого совсѣмъ незамѣтно. Въ дѣйствительности большинство оканчивающихъ не находитъ занятій, а въ то же время всѣ дѣла и учрежденія терпятъ большой недостатокъ въ хорошо подготовленныхъ и образованныхъ людяхъ. Причины такого прискорбнаго явленія несомнѣнно кроются въ крайне неудовлетворительной постановкѣ общаго и спеціальнаго образованія на всѣхъ ступеняхъ.

Мы уже познакомились съ крупными недостатками нашей общеобразовательной школы и съ тѣмъ, какимъ образомъ и изъ какихъ источниковъ они произошли. Мы видѣли, какая крутая ломка средняго образованія была произведена въ 1871—72 г., какъ плохо и односторонне это было обосновано и какъ вся эта перестройка не выдержала и двадцатилѣтняго опыта. Всѣ начала, искуственно положенныя въ основу школьнаго образованія, не только не получили за это время никакого развитія, не только не укоренились, а въ конецъ расшатались и тридцатилѣтіе этой реформы застаетъ насъ на перепутьи—мы рѣшительно не знаемъ, куда идти, что дѣлать. Вслѣдствіе коренныхъ не-

достатковъ нашей средне-образовательной школы мы получаемъ плохіе результаты отъ нашихъ высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеній.—За это время число среднихъ учебныхъ заведеній (гимназіи и реальныя училища) болѣе нежели утроилось, всѣ наши высшія учебныя заведенія такъ переполнены, что приходится отказывать въ высшемъ образованіи массѣ учащихся. Число однихъ студентовъ университетовъ за это время болѣе нежели утроилось, и въ результатѣ мы на всѣхъ поприщахъ государственной, общественной и частной дѣятельности нуждаемся въ способныхъ и образованныхъ дѣятеляхъ и нигдѣ ихъ не находимъ. Не то, что ихъ мало и весь вопросъ въ томъ, чтобы получить ихъ больше, но ихъ нѣтъ совсѣмъ. Дипломы нашихъ учебныхъ заведеній не представляютъ никакихъ гарантій, что обладатели ихъ дѣйствительно люди развитые и способные къ серьезной и высшей дѣятельности. Поэтому ужасъ охватываетъ насъ, когда подумаешь, что сколько бы ни возрастало число учебныхъ заведеній, сколько бы на нихъ не тратило матеріальныхъ средствъ правительство, но если все дѣло нашего образованія будетъ покоиться на тѣхъ же внутреннихъ основахъ, развиваться въ томъ же чисто внѣшнемъ направленіи, то и въ будущемъ, не только нельзя ожидать никакого улучшенія, а напротивъ того—наше положеніе будетъ только ухудшаться.

Мы видѣли, что въ теченіе почти тридцати лѣтъ, протекшихъ со времени настойчиваго введенія послѣдней реформы, Министерство ни разу не рѣшилось утверждать, а тѣмъ менѣе, доказывать какими либо фактами, что реформа оказала сколько нибудь благопріятное вліяніе на умственное развитіе учащагося юношества и полезное содѣйствіе къ прочному насажденію образованія въ Россіи. Напротивъ того, оно вынуждено было все время защищаться отъ рѣзкихъ обвиненій въ неправильной постановкѣ всего дѣла образованія и постепенно, шагъ за шагомъ отступать отъ слишкомъ смѣлыхъ предначертаній гр. Толстого. Не было недостатка въ мѣрахъ исправленія обнаруженнаго глубокаго зла, но всѣ эти мѣры имѣли значеніе безсильныхъ палліативовъ, расшатывавшихъ основы реформы, но не приводившихъ ни къ какимъ положительнымъ результатамъ. Мы отъ одного берега отставали, но ни къ какому другому не приставали. Самый фактъ продолжающагося отступленія и притомъ вполнѣ безрезультатнаго, производитъ угнетающее впечатлѣніе на русское общество. Вѣдь оно ясно говоритъ, что тяжелая ошибка кроется въ меньшей степени въ примѣненіи реформы и въ гораздо большей—въ самомъ фундаментѣ ея. Если бы было наоборотъ, то сдѣланныя исправленія уже бы улучшили дѣло. Преподаваніе древнихъ языковъ сдвинуто съ сухой грамматической почвы и перенесено на изученіе классическихъ писателей, extemporalia сведены съ своего пьедестала, даже число уроковъ по древнимъ языкамъ сокращено до

минимальнаго размѣра, за которымъ уже идетъ невозможность получить основательное знаніе послѣднихъ. Далѣе, практическіе эксперименты гр. Толстого въ реальныхъ училищахъ уже 10 лѣтъ, какъ замѣнены усиленіемъ преподаванія общеобразовательныхъ предметовъ. И что же?—мы и теперь не имѣемъ общеобразовательной школы ни въ томъ, ни въ другомъ ея типѣ, какъ не имѣли ея и при графѣ Толстомъ.—Въ этомъ тяжкомъ недоразумѣніи надо же когда нибудь дать себѣ ясный отчетъ.

Классическая гимназія и реальное училище никогда не удовлетворяли общеобразовательнымъ требованіямъ, а потому превратились исключительно въ подготовительные школы для высшаго образованія.—Классическая гимназія, до нѣкоторой степени, исполняла это послѣднее назначеніе только по отношенію къ филологическому факультету университета, а фактически доставляла открытый доступъ во всѣ факультеты университетовъ и техническія училища, къ которымъ совершенно безсильна была приготовлять своихъ питомцевъ.—Статистика говоритъ, что изъ общаго числа 16.000 университетскихъ студентовъ едва лишь 700 человѣкъ избираютъ своей специальностью филологическій факультетъ и то большей частью по исторіи и словесности. Слѣдовательно громадное большинство классиковъ распредѣляется по спеціальностямъ, не имѣющимъ ничего общаго съ классическими языками.—Съ другой стороны, реалистамъ воспрещенъ доступъ въ университетъ, причемъ несомнѣнно они лучше классиковъ оказываются приготовленными къ прохожденію медицинскаго и физико-математическаго факультетовъ. Имъ въ дѣйствительности недостаетъ, сравнительно съ классиками, только древнихъ языковъ, въ которыхъ вовсе не нуждаются названные факультеты, а превышаютъ они классиковъ знаніемъ новыхъ языковъ и математики. Вездѣ одна и таже тяжелая картина непримиримыхъ противорѣчій, изъ которыхъ соткана вся наша система средняго образованія.

Въ подкрѣпленіе такого по истинѣ безотраднаго, отчаяннаго вывода мы сошлемся не на педагогическую литературу, а на слова столь важнаго оффиціальнаго документа, какимъ оказывается извѣстный циркуляръ нынѣшняго Министра Народнаго Просвѣщенія, Тайнаго Совѣтника, Н. П. Боголѣпова, на имя попечителей учебныхъ округовъ, возвѣстившій о намѣреніи Министерства предстоящей зимою созвать особую коммисію изъ спеціалистовъ педагоговъ для разсмотрѣнія вопросъ объ улучшеніи нашей средней школы. Вотъ какъ характеризуетъ этотъ интересный во многихъ отношеніяхъ документъ настоящее положеніе нашей средней школы и отношеніе къ ней русскаго общества и педагогическихъ сферъ.

«Среди педагоговъ и родителей учащихся въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ давно слышатся жалобы на разные недостатки этихъ

учебныхъ заведеній. Указываютъ, напримѣръ, на отчужденность отъ семьи и бюрократическій характеръ средней школы, вносящей сухой формализмъ и мертвенность въ живое педагогическое дѣло и ставящей въ ложныя взаимныя отношенія преподавателей и учениковъ; на невниманіе къ личнымъ особенностямъ учащихся и пренебреженіе воспитаніемъ нравственнымъ и физическимъ; на нежелательную спеціализацію школы, съ самыхъ младшихъ классовъ, облекающую дѣтей на извѣстный родъ занятій, прежде чѣмъ выяснились ихъ природныя способности и склонности, на чрезмѣрность ежедневной умственной работы, возлагаемой на учениковъ, особенно въ низшихъ классахъ; на несогласованность программъ между собою и съ учебнымъ временемъ и на значительное пополненіе ихъ требованіями второстепенными или даже излишними; на недостаточное преподаваніе русскаго языка, русской исторіи и русской литературы и слабое ознакомленіе съ окружающей природой, что, взятое вмѣстѣ, лишаетъ школу жизненнаго и національнаго характера; на излишнее преобладаніе древнихъ языковъ и неправильную постановку ихъ преподаванія, благодаря которой не достигается цѣль классическаго образованія, не смотря на отводимое этимъ языкамъ значительное количество часовъ; на недостаточную умственную зрѣлость оканчивающихъ курсъ гимназій, что препятствуетъ успѣшному ходу ихъ университетскихъ занятій; на неудовлетворительную подготовку прошедшихъ курсъ реальныхъ училищъ для обученія въ высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеніяхъ и вообще на слабую постановку преподаванія предметовъ въ этихъ училищахъ. Указываютъ и на многія другія слабыя стороны средней школы, но перечислять ихъ было бы излишне. Хотя въ жалобахъ на среднія учебныя заведенія многое преувеличивается, а многое вызывается ошибочнымъ представленіемъ о всесильномъ значеніи школы и невниманіемъ къ той совокупности жизненныхъ условій, въ какія она поставлена, я тѣмъ не менѣе не могу не признать въ этихъ жалобахъ извѣстной доли справедливости.—Однако, прежде принятія какихъ либо мѣръ къ устраненію существующихъ недостатковъ средней школы, я считаю необходимымъ ознакомиться съ сужденіями по возбужденному вопросу наиболѣе опытныхъ и выдающихся педагоговъ».

Изъ этого дословнаго изложенія первой части этого циркуляра мы ясно видимъ, что основные недостатки, отъ которыхъ такъ страдаетъ наша средняя школа, несомнѣнно признаны и названы самимъ Министромъ, что избавляетъ насъ отъ необходимости вдаваться въ подробную ихъ аргументацію. Правда, Министръ дѣлаетъ оговорку относительно преувеличенности этихъ обвиненій и жалобъ, безъ чего, конечно, не можетъ обойтись никакое сужденіе человѣческое, особенно въ такомъ сложномъ и животрепещущемъ дѣлѣ, но тутъ же удостовѣряетъ, что не

можетъ не признать въ нихъ извѣстной доли справедливости. Указаніе въ циркулярѣ, что жалобы эти исходятъ не только отъ родителей учащихся, но изъ среды самихъ педагоговъ, которыхъ Министръ созываетъ для детальнаго и всесторонняго изслѣдованія этого дѣла, а также намекъ на существованіе многихъ другихъ слабыхъ сторонъ средней школы, перечисленіе которыхъ признается излишнимъ—ясно удостовѣряютъ, что оба типа нашей средней школы состоятъ преимущественно изъ однихъ недостатковъ, нисколько не вымышленныхъ, а дѣйствительно существующихъ и пустившихъ глубокіе корни.—Странно было бы допустить, что Министръ Народнаго Просвѣщенія, главное отвѣтственное лицо за успѣхи въ странѣ образованія, станетъ перечислять замѣченные имъ недостатки этого дѣла и созывать обширную коммисію для ихъ провѣрки и устраненія, будучи убѣжденъ въ неосновательности, предъявляемыхъ къ школѣ, требованій и обвиненій. Министръ отнюдь не сомнѣвается въ томъ, что наличность этихъ недостатковъ въ извѣстной, конечно, мѣрѣ будетъ прочно и сознательно установлена, такъ какъ онъ ожидаетъ отъ коммисіи не отрицанія, а разработки мѣръ къ ихъ устраненію, для чего во второй части циркуляра, преподаетъ и руководящія начала и даже нѣкоторыя указанія, какимъ именно путемъ слѣдуетъ направить работы коммисіи въ этомъ именно смыслѣ.

«Съ этою именно цѣлью я предполагаю зимой текущаго года созвать въ Петербургѣ особую коммисію. Желая имѣть въ ея средѣ представителей отъ ввѣреннаго вамъ округа, прошу васъ заблаговременно избрать отъ двухъ до четырехъ лицъ, изъ числа наиболѣе опытныхъ, образованныхъ и даровитыхъ руководителей или преподавателей средней школы, стараясь по возможности, чтобы они явились выразителями потребностей обѣихъ общеобразовательныхъ русскихъ школъ (гимназіи и реальнаго училища) и разныхъ направленій, господствующихъ среди педагоговъ ввѣреннаго вамъ округа».

«Въ руководство избраннымъ вами лицамъ, при ихъ подготовительныхъ работахъ, прошу васъ сообщить слѣдующія указанія, которыя будутъ, между прочимъ, даны предполагаемой коммисіи: 1) Задача коммисіи должна будетъ состоять въ томъ, что бы: а) обсудить всесторонне существующій строй средней школы съ цѣлью выяснить его недостатки и указать мѣры къ ихъ устраненію, при условіи сохраненія основъ классической гимназіи и реальнаго училища, какъ главныхъ типовъ этой школы въ Россіи и б) если бы, при обсужденіи перваго вопроса, возникли предположенія о видоизмѣненіи существующихъ типовъ или о созданіи какого либо новаго типа, то подвергнуть разсмотрѣнію и эти предположенія, но отдѣльно отъ перваго вопроса. 2) Заключенія коммисіи, не только должны быть выражены въ формѣ общихъ положеній, основательно мотивированныхъ, но и соединены съ подроб-

ною разработкою этихъ положеній, которыя давали бы ясное представленіе о возможномъ ихъ практическомъ осуществленіи. Необходимо при этомъ, чтобы ожидаемыя заключенія были основаны не столько на отвлеченныхъ разсужденіяхъ, сколько на наблюденіяхъ образованныхъ и опытныхъ педагоговъ надъ дѣйствительной жизнью нашей средней школы. 3) Обсуждая желательныя перемѣны въ существующемъ строѣ классической гимназіи и реальнаго училища, коммисія должна руководиться соображеніемъ, что для этой цѣли нужно идти постепенно и осторожно, ибо учебное дѣло не требуетъ грубой ломки. Слѣдуя этой точкѣ зрѣнія, необходимо при этомъ имѣть въ виду, что современныя условія русской жизни настоятельно требуютъ умноженія разнаго рода профессіональныхъ учебныхъ заведеній, приготовляющихъ своихъ воспитанниковъ непосредственно къ практической дѣятельности. Этотъ путь постепеннаго улучшенія классической и реальной школы и возможно большаго распространенія профессіональнаго образованія въ нашемъ отечествѣ, откроетъ широкую возможность свободнаго и правильнаго распредѣленія учащихся по ихъ призванію, подготовкѣ и условіямъ жизни между различными видами учебныхъ заведеній и дастъ естественное направленіе тѣмъ молодымъ силамъ, которыя нынѣ, за отсутствіемъ или трудностью иного выхода, естественно привлекаются въ среднія образовательныя и высшія школы, не имѣя къ тому соотвѣтственныхъ склонностей. 4) Среди другихъ вопросовъ особое вниманіе должно быть удѣлено коммиссіею вопросу о физическомъ воспитаніи учащихся. Въ виду этого коммисіи предстоитъ обсудить, какія мѣры слѣдуетъ принять съ указанной цѣлью, и въ частности, какъ можно достигнуть такого распредѣленія занятій, которое давало бы возможность ученикамъ, смотря по ихъ возрасту, употреблять на отдыхъ между уроками, на физическія упражненія и игры большее время чѣмъ это допускается теперь. Основательное выясненіе вопроса о физическомъ воспитаніи учащихся я считаю одною изъ самыхъ важныхъ задачъ коммисіи. Если бы было признано, что эту задачу нельзя разрѣшить безъ сокращенія учебныхъ программъ, то я нахожу такое сокращеніе меньшимъ зломъ, чѣмъ пренебреженіе физической стороной воспитанія тѣмъ болѣе, что въ дѣйствующихъ нынѣ программахъ найдется немало второстепенныхъ вопросовъ, которыми можно пожертвовать ради сохраненія здоровья учащихся безъ ущерба главной цѣли — достиженія извѣстной степени умственной зрѣлости и усвоенія основныхъ свѣдѣній по преподаваемымъ наукамъ. Необходимо только, чтобы вопросъ о сокращеніяхъ рѣшался не одними специалистами, которые, естественно, склонны придавать первостепенное значеніе такимъ свѣдѣніямъ которыя, съ педагогической точки зрѣнія, нерѣдко оказываются второстепенными. 5) Еще большаго вниманія заслуживаетъ вопросъ о прав-

ственномъ воспитаніи въ широкомъ смыслѣ. Хотя именно въ этой сторонѣ своей жизни школа больше всего находится въ зависимости отъ нравственнаго уровня семьи и общества, она, тѣмъ не менѣе, должна сдѣлать съ своей стороны все возможное, чтобы развить въ своихъ воспитанникахъ волю, направляемую религіозными и нравственными началами. Поэтому коммисія должна обсудить, какія средства могли бы содѣйствовать развитію въ воспитанникахъ искренняго религіознаго чувства, искренней привязанности и преданности своему Государю и Отечеству, чувство долга, чести, правдивости, уваженія къ авторитетамъ и т. д., имѣя въ виду не одну систему формальныхъ предписаній, но и мѣры, проникающія повседневную жизнь школы».

Вотъ въ какихъ выраженіяхъ нынѣшній Министръ Народнаго Просвѣщенія оцѣниваетъ результаты примѣненія реформы 1871—72 гг., послѣ цѣлаго ряда исправленій и облегченій ея крайностей. Главные, изъ цитируемыхъ въ циркулярѣ, недостатковъ средней школы являются прямымъ продуктомъ этой реформы. Таковы—спеціализація общеобразовательной школы, обремененіе учащихся древними языками, сухой формализмъ и мертвенность, невниманіе къ личнымъ особенностямъ учащихся, чрезмѣрность ежедневной умственной работы, несогласованность программъ между собою и съ учебнымъ временемъ и переполненіе ихъ требованіями второстепенными и даже излишними, недостаточное преподаваніе русскаго языка, исторіи и литературы и неознакомленіе съ окружающей природой.—Всѣ эти неприглядныя качества нашей средней школы, признаваемыя нынѣшнимъ Министромъ недостатками, хотя бы и въ извѣстной только мѣрѣ, выставлялись прямо и открыто гр. Толстымъ, какъ главныя достоинства вводимой имъ системы образованія. Такимъ образомъ тогда сознательно вводилось то, что, менѣе чѣмъ черезъ 30 лѣтъ признается пороками этой школьной системы. Такое отношеніе къ современной постановкѣ средняго образованія въ Россіи тѣмъ болѣе знаменательно, что въ лицѣ тайнаго совѣтника Н. П. Боголѣпова мы не имѣемъ основанія видѣть принципіальнаго противника реформы гр. Толстого, такъ какъ, въ числѣ приведенныхъ выше указаній циркуляра предстоящей Коммисіи, на первомъ мѣстѣ стоитъ сохраненіе основъ классической гимназіи и реальнаго училища, какъ главныхъ типовъ средней школы въ Россіи. Слѣдовательно, опять таки жестокая критика реформы, и въ этомъ случаѣ, исходитъ не изъ лагеря противниковъ, а, напротивъ, почитателей, повидимому, искренно желающихъ ограничиться лишь возможнымъ исправленіемъ и улучшеніемъ системы гр. Толстого, отнюдь не приступая къ коренной ломкѣ.

Важнѣе всего въ этомъ циркулярѣ то, что Министръ нашелъ нужнымъ подчеркнуть наиболѣе печальный результатъ обоихъ типовъ

нашей средней школы, по поводу котораго такъ жестоко печаловалось русское общество, а именно—недостаточную умственную зрѣлость оканчивающихъ курсъ гимназіи, что̀ препятствуетъ успѣшному ходу ихъ университетскихъ занятій, и неудовлетворительную подготовку реалистовъ къ высшимъ спеціальнымъ училищамъ.—Это уже не простой недостатокъ, а прямая несостоятельность системы, во всемъ ея объемѣ, особенно если припомнить, что, отнявъ у средней школы всякое общеобразовательное значеніе; реформа гр. Толстого превратила ее исключительно въ подготовительную для высшихъ учебныхъ заведеній.

И такъ послѣ приведеннаго циркуляра Министра Народнаго Просвѣщенія, мы въ правѣ сказать, не опасаясь обвиненія въ односторонности, что полное крушеніе реформы 1871—72 г.—въ послѣднее время не подлежитъ никакому сомнѣнію—даже съ точки зрѣнія самого правительства. Всѣ опасенія лучшихъ русскихъ людей, враждебно встрѣтившихъ эту крутую ломку и непереставшихъ изобличать ее въ перечисленныхъ выше порокахъ втеченіе упорнаго примѣненія ея, оправдались съ прискорбною очевидностью. За все это, безвозвратно потерянное время, Министерство Народнаго Просвѣщенія только и занималось тѣмъ, что штопало и подпирало эту искуственно созданную среднюю школу разными сокращеніями, облегченіями, измѣненіями учебныхъ плановъ и кончаетъ теперь публичнымъ признаніемъ, что всѣ эти палліативы ни къ чему не привели—школа, какъ была испорчена, такою и осталась, и, болѣе нежели когда либо нуждается въ серьезныхъ исправленіяхъ.

Такъ-ли это?—Вѣдь въ исправленіяхъ только не было недостатка и въ прошедшемъ. Вѣдь классицизмъ уже доведенъ до minimum'а возможныхъ сокращеній и облегченій, по удостовѣренію гр. Делянова въ 1890 году, реальныя училища лишены уже своего ультрапрактическаго профессіональнаго характера. Расширеніе программъ учебныхъ предметовъ, также какъ и сокращеніе ихъ, при условіи сохраненія двойственнаго типа средней школы, совершенно справедливо признается невозможнымъ. О какихъ же дальнѣйшихъ исправленіяхъ только можетъ идти рѣчь въ настоящее время? Усиленіе преподаванія такихъ общеобразовательныхъ предметовъ въ гимназіяхъ, какъ родной языкъ, исторія, новые языки, введеніе науки о природѣ и постановка на новыхъ, указываемыхъ Министромъ, основаніяхъ физическаго воспитанія учащихся, возможно сдѣлать исключительно только за счетъ дальнѣйшаго и весьма значительнаго сокращенія древнихъ языковъ, но тогда какой же разговоръ можетъ быть о сохраненіи классической системы образованія.—Мы вовсе не принадлежимъ къ поклонникамъ этой системы, но не можемъ не признать, что, если вѣрить въ ея благотворное вліяніе на умственное развитіе учащихся, то нужно дѣйствовать логично и послѣ-

довательно и давать учащимся глубокое знаніе древнихъ языковъ, на что требуется гораздо больше времени, нежели его удѣлено на нихъ теперь. Поверхностное преподаваніе этихъ трудныхъ языковъ, при полной увѣренности, что учащіеся выкинутъ ихъ за бортъ тотчасъ по выходѣ изъ гимназіи—это чистѣйшій non sens. Тридцатилѣтняя практика ясно доказала, что и при 85 и 75 недѣльныхъ урокахъ, при господствѣ extemporalia и грамматики, и при устраненіи первыхъ и ослабленіи второй, наши гимназисты не выносили знаній древнихъ языковъ и ожидавшагося отъ нихъ умственнаго развитія. Какъ же этого достигнуть при меньшемъ количествѣ учебныхъ занятій? А мы стоимъ передъ задачей—отнюдь не усилить преподаваніе древнихъ языковъ, а непремѣнно сократить, иначе никакихъ исправленій существующей системы не откуда вырѣзать. — Такъ, нужно полагать, думаетъ и Министръ Народнаго Просвѣщенія, допуская, что, при обсужденіи строя нашей средней школы, въ коммисіи могутъ возникнуть предположенія о видоизмѣненіи существующихъ типовъ или о созданіи какого либо новаго типа.—Прибавимъ отъ себя, что если такихъ предположеній вовсе не возникнетъ, то этимъ самымъ вся работа предстоящей коммисіи превратится лишь въ послѣднее изданіе тѣхъ безполезныхъ исправленій, которымъ безрезультатно подвергалась реформа гр. Толстого со дня ея введенія.

До сихъ поръ мы въ достаточной степени ознакомились съ печальными результатами послѣдней учебной реформы, установивъ ихъ, такъ сказать, подлиннымъ удостовѣреніемъ высшаго правительственнаго органа, создавшаго и примѣнявшаго эту реформу. Теперь обратимся къ выясненію истинныхъ причинъ, вызвавшихъ эти результаты, которыхъ мы касались только мимоходомъ. Безусловный крахъ реформы, не смотря на всѣ усилія спасти ее, долженъ имѣть и свои безусловныя и несомнѣнныя причины. Хотѣлось бы думать, что Министерство не пожелаетъ на этотъ разъ также тщательно скрыть ихъ отъ глазъ своихъ и всего русскаго общества, какъ это оно усердно дѣлало досихъ поръ, въ прежнихъ своихъ составахъ. Довольно туманныхъ опытовъ, оплаченныхъ столь дорогою цѣною, какъ систематическая порча нѣсколькихъ поколѣній русской учащейся молодежи, нужно твердо и сознательно обосновать образъ дѣйствій въ дальнѣйшемъ направленіи такого, первостепенной важности, дѣла, какимъ является общеобразовательная школа.

И такъ, въ чемъ же заключается полная несостоятельность главныхъ основъ реформы 1871—72 г.?—На первомъ планѣ мы должны поставить, конечно, ничѣмъ не оправдываемое, дѣленіе общеобразовательной школы на два типа—классическую и реальную. Дѣленіе это вытекаетъ изъ признанія того положенія, что дѣятельность человѣ-

ческая распадается на двѣ обширныя и рѣзко очерченныя области— высшую научную, съ одной стороны, и низшую—прикладную, практическую, техническую, реальную—съ другой стороны. Обѣ эти области человѣческой дѣятельности требуютъ отъ людей не только разныхъ, будто бы, качествъ знаній, но и различной степени развитія умственныхъ способностей. Сообразно съ этимъ, для подготовленія къ жизненной карьерѣ того или другаго рода, нужны два разряда общеобразовательной школы—высшаго порядка, классическая гимназія (ученая школа) и низшаго порядка, реальное училище (практическо-техническая школа). Оба эти типа должны различаться по цѣлямъ, которымъ они служатъ, по программамъ своимъ и по дальнѣйшей судьбѣ ихъ воспитанниковъ. Классическая гимназія имѣетъ цѣлью возможно глубокое развитіе умственнаго аппарата человѣка, какъ органа мышленія, чтобы сдѣлать его способнымъ для разрѣшенія высшихъ задачъ науки и культуры. Средствомъ къ тому служатъ не всѣ общеобразовательные предметы, а исключительно древніе языки, представляющіе наилучшій, вѣками испытанный, способъ развитія ума. Средство это до такой степени всемогуще, что почти не нуждается въ серьезномъ содѣйствіи другихъ общеобразовательныхъ предметовъ, а потому ученіе въ классической гимназіи должно быть сосредоточено на древнихъ языкахъ, съ присоединеніемъ къ нимъ математики, съ тою же цѣлью гимнастики ума, а не практическаго приложенія, причемъ всѣ остальные предметы общаго образованія имѣютъ лишь второстепенное, дополнительное значеніе; они допускаются, какъ выражаются истые классики, въ видахъ нѣкотораго разнообразія учебной программы, устраненія монотонности ученія. — Успѣшно прошедшій эту школу пріобрѣтаетъ необыкновенную гибкость ума, строго выработанную, систематическую способность мышленія, привычку и любовь къ умственному труду. Съ этими основными качествами человѣкъ получаетъ могучее средство успѣшно справляться съ высшими и наиболѣе трудными задачами культурной жизни и дѣятельности, какой бы спеціальности послѣдняя не касалась. Поэтому гимназисту — классику широко раскрываются двери во всѣ, безъ исключенія, высшія учебныя заведенія.

Реальная, практическая и техническая область человѣческой дѣятельности, по мнѣнію создателей реформы, не нуждается въ широкомъ развитіи ума, тамъ нужно только знаніе практическихъ примѣненій реальныхъ наукъ къ тѣмъ или другимъ занятіямъ и производствамъ, реалистъ, практикъ, техникъ не должны вторгаться въ область теоретической науки; этимъ объясняются особенности программы реальнаго училища. Ученіе сосредоточивается на математикѣ, физикѣ и естествознаніи, служащихъ основою всѣхъ техническихъ наукъ, на коммерче-

скихъ знаніяхъ (бухгалтерія, коммерческая ариометика, коммерческая корреспонденція), и на новыхъ языкахъ, какъ на средствѣ усвоенія техники, прозябающей у насъ и получившей гигантское развитіе въ Западной Европѣ. Остальные предметы, чисто общеобразовательные—родной языкъ исторія, литература, Законъ Божій, находятся въ такомъ же пренебреженіи, какъ и въ классической школѣ.—Изъ реалистовъ предполагалось получать студентовъ для высшихъ техническихъ училищъ, или законченныхъ техниковъ, втораго разряда, безъ высшаго спеціальнаго образованія. Сущность такой постановки ученія въ реальномъ училищѣ вполнѣ выясняется изъ того, что реалистамъ совершенно закрытъ доступъ въ университетъ, безъ полученія аттестата зрѣлости, и даже въ Военно-Медицинскую Академію, какъ лицамъ, совершенно неподготовленнымъ къ прохожденію высшаго научнаго образованія, лишеннымъ той степени развитія ума, которая пріобрѣтается исключительно изученіемъ древнихъ языковъ. Этотъ выводъ вытекаетъ прямо, какъ изъ мотивовъ, которыми гр. Толстой объяснялъ свою двойственную систему образованія, такъ и изъ того факта, что для полнаго сравненія съ классической гимназіей, реальному училищу не достаетъ только двухъ древнихъ языковъ, во всемъ остальномъ курсы ихъ почти одинаковы и даже курсъ реальнаго училища нѣсколько шире, такъ какъ въ него входитъ естествознаніе, совершенно исключенное изъ классической гимназіи.

Итакъ центръ тяжести реформы гр. Толстого покоится на древнихъ языкахъ, безъ тщательнаго изученія которыхъ невозможно широкое развитіе умственныхъ способностей человѣка, и главнымъ образомъ, способности мышленія. Чѣмъ же это доказывается?—Прежде всего гр. Толстой не постѣснился удостовѣрить передъ Государственнымъ Совѣтомъ, что Западная Европа своимъ высокимъ культурнымъ развитіемъ, преимущественно въ сферѣ науки, обязана ничему иному, какъ продолжительному господству классической школы.—Этотъ аргументъ, къ сожалѣнію, имѣетъ чрезвычайно странную привилегію—его приводятъ, обыкновенно, безъ всякихъ доказательствъ и принимаютъ безъ критики и провѣрки. Строится онъ такъ: Западная Европа достигла высокой степени цивилизаціи и широкаго развитія науки—фактъ безспорный; втеченіи послѣднихъ столѣтій повсюду въ Западной Европѣ господствовала система классическаго образованія—тоже фактъ безспорный; слѣдовательно, образованнѣйшія страны Европы всѣми успѣхами своего внутренняго и внѣшняго развитія обязаны исключительно классической системѣ образованія. Ну вотъ, изъ чего этотъ выводъ слѣдуетъ—такъ и остается ничѣмъ недоказаннымъ и невыясненнымъ.—Начнемъ съ того, что сама цивилизованная Европа въ послѣднее время вовсе этого не думаетъ, такъ какъ повсюду

*

недовольна именно господствомъ классическаго образованія и стремится замѣнить его чѣмъ либо болѣе раціональнымъ и цѣлесообразнымъ. Но, можетъ быть, Европа ошибается, какъ она много вѣковъ ошибалась, видя въ классицизмѣ основу своего развитія?

Попробуемъ это разъяснить. Кто удостовѣряетъ постоянно всемогущество классицизма въ дѣлѣ развитія ума человѣческаго?—Несомнѣнно сами классики и только они одни. Почему они такъ думаютъ?—Имъ кажется, что сами они, пройдя классическую школу образованія обязаны ей своимъ умственнымъ развитіемъ. Не говоря уже о томъ, что далеко не всѣ классики дѣйствительно обладаютъ высокой степенью умственнаго развитія, допустимъ, что тѣ изъ нихъ, которые выступаютъ публично на его защиту, принадлежатъ къ числу наиболѣе образованныхъ людей, оставляя въ сторонѣ массу лицъ, получившихъ классическое образованіе и не вынесшихъ изъ него никакихъ благотворныхъ результатовъ.—Почему же это меньшинство дѣйствительно развитыхъ и образованныхъ классиковъ всѣмъ обязано только классицизму, а не совокупному вліянію многихъ другихъ факторовъ развитія?

На такія утвержденія лучшихъ людей изъ получившихъ классическое образованіе, слѣдуетъ отвѣтить вопросомъ, испытали-ли они на себѣ какіе нибудь другіе способы развитія ума и могутъ ли они поручиться, что, получивъ иное образованіе, они не достигли бы подобной-же степени развитія своего ума, а, можетъ быть, и значительно высшей?—Само собой разумѣется, что добросовѣстнѣйшіе изъ этихъ людей отвѣтили бы, что никакой другой системы образованія они на себѣ не испытали, а потому и сказать не могутъ, къ какимъ бы результатамъ это ихъ привело. Они только могутъ удостовѣрить, что классическая система имъ лично пришлась по вкусу, подошла къ индивидуальнымъ качествамъ ихъ умственныхъ способностей и потому дала результаты, ихъ удовлетворившіе. Вмѣстѣ съ тѣмъ они должны сознаться, что система была избрана не потому, что они имѣли къ ней особую склонность, а потому, что иной системы общаго образованія въ данной странѣ не было, почему и совпаденіе склонностей ихъ съ этой системой было дѣломъ совершенно случайнымъ, оказавшимся для нихъ лично довольно счастливымъ.—На вопросъ, повліяла-ли эта система образованія одинаково благотворно на всѣхъ ихъ товарищей по классической школѣ, они конечно, дадутъ отрицательный отвѣтъ, указавъ лишь на нѣсколькихъ изъ нихъ, которымъ она принесла дѣйствительную пользу, но не ручаясь опять таки зато, что они не могли бы извлечь гораздо лучшихъ результатовъ при иной системѣ образованія.

Не забудемъ, что о чрезвычайныхъ благахъ классицизма распространяются только люди, хорошо съ нимъ справившіеся, которыхъ всегда и вездѣ было немного. Тѣ же изъ учениковъ классическихъ школъ,

которые изъ нихъ ничего не вынесли, обыкновенно молчатъ и понятно почему.—Подвергшись дѣйствію образовательной системы, отразившейся на ихъ развитіи неблагопріятно, они не могли развить своихъ умственныхъ способностей, а потому и лишены возможности принимать участіе въ публичномъ обсужденіи такихъ вопросовъ. Не научившись ясно излагать своихъ мыслей, не заручившись образованіемъ, они не могутъ выступать въ печати. У кого достанетъ мужества публично сознаться, что онъ вышелъ изъ школы лишь съ горькимъ сознаніемъ о безвозвратно потерянномъ тамъ времени. котораго впослѣдствіи онъ не съумѣлъ наверстать самостоятельнымъ трудомъ? — Его забьютъ и засмѣютъ, назовутъ бездарнымъ, неспособнымъ къ умственному развитію, хотя, можетъ быть, онъ ни въ чемъ этомъ не виноватъ, а только является жертвой узко-односторонней школы. При такихъ условіяхъ мало найдется охотниковъ выступать съ разоблаченіемъ школьныхъ непорядковъ и заблужденій. Вотъ эта масса несправляющихся съ классицизмомъ, бракуемыхъ школой и большею частью искалѣченныхъ людей настоятельно нуждается въ томъ, чтобы общеобразовательная школа отрѣшилась отъ всякихъ одностороннихъ направленій, а предоставляла бы учащимся такой разнообразный учебный матеріалъ, на которомъ бы могли обнаруживаться и развиваться умственныя способности различнаго качества и склонностей.

Главную роль въ умственномъ развитіи человѣка, очевидно, играетъ не система образованія, а сила и качества его умственныхъ способностей, безъ которыхъ, какъ извѣстно, никакая образовательная система не можетъ дать умственнаго развитія. Для этого необходимо, что бы, прежде всего, было что̀ развивать, а затѣмъ уже образованіе можетъ помочь дѣлу развитія. Изъ глупаго человѣка никакая образовательная система не сдѣлаетъ умнаго; неспособнаго къ математикѣ нельзя заставить углубиться въ эту науку и достигнуть въ ней серьезныхъ знаній, также какъ нельзя математическій умъ принаровить къ глубокому изученію филологіи или юриспруденціи. Умъ человѣка—это таинственная для насъ сила, о сущности которой мы до сихъ поръ очень мало знаемъ. Мы только чувствуемъ и сознаемъ, что въ этой удивительной силѣ заключается вся суть духовнаго развитія человѣка. Далѣе, мы ясно ощущаемъ, что сила эта не подчиняется никакимъ искуственнымъ вліяніямъ и дѣйствуетъ и проявляется совершенно самостоятельно. Для своего проявленія умъ человѣческій нуждается, не въ какой-то искуственной обработкѣ по той или другой системѣ, а только въ знаніи окружающаго міра, условій его жизни и прошлой исторіи развитія. Принудить умъ человѣка идти тѣмъ или другимъ путемъ въ своемъ развитии нельзя, потому что этотъ путь, наиболѣе ему пригодный, онъ отыскиваетъ самъ, ознакомившись съ тѣмъ, что уже

сдѣлано предшествовавшимъ человѣчествомъ въ области знанія. Съ эпохи возрожденія, подъ покровомъ дивнаго ученія Спасителя міра, очищеннаго отъ искаженій средневѣковаго католицизма, совершилось полное освобожденіе ума человѣческаго отъ всевозможныхъ путъ, прямымъ послѣдствіемъ чего явилось колоссальное развитіе науки и цивилизаціи. Это прогрессивное развитіе составляло энергическую и преемственную работу многихъ поколѣній, изъ которыхъ каждое начинало свой трудъ съ ознакомленія съ тѣмъ, что сдѣлано до него, и затѣмъ приступало къ дальнѣйшему развитію, усовершенствованію сдѣланнаго, а нерѣдко къ уничтоженію и замѣнѣ его новыми постройками, непохожими на старыя, отжившія свой вѣкъ.

Прошлое цивилизаціи и науки, обыкновенно, изучается не для того, чтобы слѣпо ему слѣдовать, а для того, чтобы провѣривъ сдѣланное, разумно и самостоятельно рѣшить, куда и какъ идти дальше, что̀ нуждается въ достройкѣ, или въ перестройкѣ, что̀ изъ сдѣланнаго заслуживаетъ сохраненія, а что̀ подлежитъ исправленію измѣненію и даже уничтоженію. Рабство казалось даже древнеклассическимъ мыслителямъ явленіемъ нормальнымъ и справедливымъ, но не такъ взглянули на это послѣдующія поколѣнія цивилизованныхъ народовъ, путемъ упорной борьбы и энергической работы мысли добившіяся полнаго его уничтоженія. Въ этой свободѣ умственной дѣятельности человѣчества кроется главный и неисчерпаемый источникъ непрерывнаго и энергичнаго духовнаго развитія его, пріостанавливавшагося каждый разъ, какъ люди заковывали свою умственную силу въ какіе нибудь кандалы. Такъ случилось съ китайцами и мусульманами, признавшими извѣстные моменты своего историческаго развитія конечными пунктами, отъ которыхъ почему-то должно было начаться безконечное и скучное повтореніе уже пройденнаго пути. Такой перерывъ внутренняго развитія европейскихъ народовъ произошелъ въ тысячелѣтній періодъ среднихъ вѣковъ, когда католическое духовенство, изъ за властолюбія и многихъ другихъ низменныхъ цѣлей, ничего общаго не имѣвшихъ съ животворными завѣтами ученія Христа, умышленно держало въ полномъ невѣдѣніи всю массу населенія, подвергнувъ науку тяжкому заключенію въ монастыряхъ, гдѣ она преподавалась немногимъ привилегированнымъ избранникамъ въ формѣ мертвой схоластики, преслѣдовавшей одну только цѣль—убить въ человѣкѣ всякую способность мышленія, притупить энергію ума и отнять у него всякія стремленія и средства къ самостоятельному развитію.—Главнымъ способомъ для этого служило сокрытіе отъ учащихся работы предшествовавшихъ поколѣній и жестокое преслѣдованіе всякой попытки освобожденія отъ тяжкаго ига науки, получившей санкцію католическаго духовенства и исходящей изъ стѣнъ католическихъ монастырей и академій. Такой постановкѣ школьнаго

образованія человѣчество обязано было тѣмъ, что совсѣмъ забыло цивилизацію Грековъ и Римлянъ, и, потерявъ нить преемственности, остановилось въ своемъ развитіи, если несовсѣмъ, то въ значительной степени, на цѣлое тысячелѣтіе.

Эпоха возрожденія, совпавшая съ естественнымъ и логичнымъ спутникомъ своимъ, началомъ паденія авторитета католицизма (реформація), раскопала развалины Рима, нашла тамъ сравнительно высокоразвитую цивилизацію, науку, литературу и тѣмъ возстановила искуственно нарушенную связную умственную работу человѣческихъ поколеній. Вслѣдъ за Римомъ отрыли Грецію, родоначальницу римской культуры, и самостоятельная умственная дѣятельность, получивъ и богатый матеріалъ, закипѣла по всѣмъ направленіямъ и довела внутреннее развитіе человѣческаго духа до гигантскихъ степеней. Сначала нужно было изучать и догонять древнихъ, что̀, естественно, повлекло за собой подражаніе лучшимъ образцамъ, нѣкоторую зависимость отъ нихъ, но недавній и тяжкій средневѣковой опытъ рабскаго подчиненія мысли авторитету искуственно предустановленныхъ истинъ предостерегъ человѣчество отъ опасности повторенія его. Рядомъ съ разрытіемъ древнеклассическихъ могилъ повсюду стали самостоятельно развиваться на новыхъ началахъ—національные языки, литература, науки и, какъ прямыя послѣдствія — промышленность, государственное и общественное устройство и вообще то, что мы называемъ цивилизаціей. Съ этой важной, въ исторіи умственнаго развитія человѣчества, эпохи, умъ человѣческій никогда не поступался своей самостоятельностью и, надо думать, никогда не потеряетъ ее и въ будущемъ. Не надъ нимъ работали какія то хитросплетенныя системы, а онъ самъ создавалъ и разрабатывалъ ихъ, пользуясь прошедшимъ опытомъ и добытымъ знаніемъ, не какъ руководящимъ указаніемъ будущихъ путей своего развитія, а только какъ необходимымъ матеріаломъ для своей созидательной работы. Собираніе матеріала, по всѣмъ отраслямъ знанія, не по силамъ, ни отдѣльнымъ народамъ ни цѣлымъ поколѣніямъ ихъ, на это требуется связная и сознательная работа всего человѣчества за все время его существованія. Каждое новое поколѣніе людей, не только тщательно собираетъ этотъ матеріалъ, но и непремѣнно пытается самостоятельно его обработать, систематизировать, связывать, противуполагать, примѣнять къ жизни, дѣлать изъ него соотвѣтствующіе выводы, контролируя и провѣряя работу предшествовавшихъ поколѣній. Безъ такой самостоятельной умственной дѣятельности каждаго поколѣнія, невозможно разумное и цѣлесообразное человѣческое развитіе. Du choc des opinions jaillit la verité не даромъ говоритъ старинная французская поговорка, перефразировывая древнеклассическое изреченіе — deliberando discitur sapientia.

Изъ всего сказаннаго очевидно, что общеобразовательная школа не можетъ вовсе задаваться цѣлью научить своихъ питомцевъ мыслить, а должна ограничивать свою заботу только умѣлымъ ознакомленіемъ учащихся въ общихъ чертахъ съ тѣмъ, что сдѣлано предшествовавшимъ человѣчествомъ въ сферѣ знанія. Такъ какъ область науки разрослась до такихъ широкихъ размѣровъ, что о сколько нибудь полномъ знаніи неможетъ быть и рѣчи, то общеобразовательная школа должна строго и опредѣленно выдѣлить изъ общей сокровищницы только то, что возможно хорошо усвоить втеченіи школьнаго времени и безъ чего человѣку трудно оріентироваться въ сложныхъ условіяхъ современной жизни. Какъ роспорядится съ этимъ знаніемъ каждый воспитанникъ, какое вліяніе окажетъ на умъ его тотъ или другой предметъ, какіе умственные процессы, выводы и примѣненія вызовутъ въ головѣ ученика изучаемые предметы—всѣхъ этихъ важныхъ вопросовъ школа не можетъ и не должна предрѣшать ни въ какую сторону. Школа, какъ вѣрная душеприкащица, должна добросовѣстно передать наслѣдникамъ тщательно сохраненное наслѣдство, накопленное предками, ничего не утаивая и не искажая.

Отсюда мы переходимъ къ серьезному вопросу, какимъ образомъ изучаемая наука вліяетъ на умъ человѣка? На это обыкновенно отвѣчаютъ безъ запинки—наука развиваетъ умъ и дѣлу конецъ. Выходитъ, какъ будто, что наука обладаетъ какою то присущею ей особою силою создавать въ умѣ человѣка способность мышленія. При этомъ дѣлятъ науки на обладающія такой силой въ большей или меньшей степени и науки, лишенныя почему-то этой важной силы. На этомъ основаніи классики утверждаютъ, что древніе языки обладаютъ высшей степенью развивающей силы, а естественныя науки или вовсе лишены ея или вопросъ этотъ ставится подъ серьезное сомнѣніе. Если это дѣйствительно такъ, то, очевидно, всѣ филологи, прошедшіе классическую школу, должны обладать высоко развитою способностью мышленія, и, наоборотъ, всѣ, прошедшіе реальную школу, должны отличаться такимъ обиднымъ недостаткомъ, какъ неумѣніе мыслить. На дѣлѣ происходитъ нѣчто, совсѣмъ не соотвѣтствующее этому выводу. Оставляя въ сторонѣ людей малоспособныхъ, ничѣмъ въ жизни себя незаявившихъ, безслѣдно прошедшихъ школу, всеравно классическую или реальную (такіе, конечно, всегда были и будутъ), а сосредоточимся на питомцахъ этихъ школъ, активно проявившихъ свою дѣятельность на различныхъ поприщахъ человѣческой жизни. Что же мы увидимъ? Жизнь намъ укажетъ немало великихъ мыслителей и между филологами-классиками и между натуралистами, получившими реальное образованіе и всю жизнь посвятившими занятію естественными науками, часто неимѣвшими никакого понятія о древнихъ языкахъ, или,

если и изучавшими ихъ по неволѣ въ школѣ, то тотчасъ же покончившими съ ними навсегда, по выходѣ изъ нея. Но что ужаснѣе всего для классиковъ, таже самая жизнь укажетъ намъ немало даже извѣстныхъ филологовъ-классиковъ, обладающихъ очень слабо развитою способностью мышленія, совершенно не примѣнимою ни къ какой другой спеціальности, а часто плохо справляющеюся и съ филологіею. Всѣмъ извѣстна крайне узкая спеціализація истыхъ филологовъ, очень туго отзывающихся на все, что выходитъ изъ предѣловъ, не только общей филологіи, но даже и различныхъ отраслей ея. Ученые филологи, также какъ и математики, гораздо чаще представителей всѣхъ другихъ наукъ, совершенно отрѣшаются отъ окружающей жизни, отъ всякихъ другихъ интересовъ, даже научныхъ, въ другихъ сферахъ знанія, всецѣло углубляясь въ свою спеціальность. Такого рода почтенные труженики науки, обыкновенно вырабатываютъ особый методъ мышленія, пригодный только къ избраннымъ занятіямъ. Но еще поразительнѣе тотъ фактъ, что между величайшими мыслителями человѣчества встрѣчается не мало такихъ людей, которые не проходили никакой школы и всѣми своими знаніями и глубокимъ развитіемъ ума обязаны исключительно своимъ природнымъ дарованіямъ, развитымъ до высокой степени совершенства самостоятельной умственной работой. Мы, конечно, не станемъ рекомендовать такой способъ полученія образованія и развитія ума для всѣхъ, такъ какъ этотъ путь самый трудный и непремѣнно требуетъ выдающихся дарованій ума и большой силы характера, но приводимъ это, какъ доказательство, что умъ человѣческій можетъ достигнуть высокихъ степеней развитія и безъ всякой помощи школы. Фактъ этотъ тѣмъ болѣе интересенъ и поучителенъ, что люди этой категоріи, всѣмъ обязанные себѣ и самостоятельному умственному труду, оказываются наиболѣе сильными и стойкими въ борьбѣ съ жизнью, и лучше подготовленными къ рѣшенію высшихъ культурныхъ задачъ.

Только что сказанное приводитъ къ такому заключенію, что умъ человѣка не получаетъ своего развитія отъ науки, а изучая ее, проявляетъ присущую ему силу, сначала въ усвоеніи ея, потомъ въ примѣненіи къ жизни и, наконецъ, нерѣдко въ преобразованіи самой науки. То, что составляетъ непосредственный продуктъ умственной дѣятельности человѣка, т. е. наука, ничего не можетъ дать ему, кромѣ доклада о томъ, что сдѣлано въ ея сферѣ до него. Лучшіе люди никогда не остановятся на той стадіи развитія науки, какую они восприняли отъ школы, въ широкомъ значеніи слова, а будутъ идти дальше и можетъ быть совершенно иными путями. Если наука въ этомъ отношеніи ничего не предрѣшаетъ, то и школа не должна предрѣшать будущаго направленія и образа умственной дѣятельности своихъ питомцевъ.

Въ чемъ же заключается значеніе школьной науки, если она не развиваетъ ума, вопреки общераспространенному мнѣнію? Послѣ всего сказаннаго, на этотъ вопросъ не трудно отвѣтить совершенно точно и ясно. Школьная наука не развиваетъ, а возбуждаетъ самостоятельную дѣятельность ума человѣка, результатомъ чего уже является развитіе способности мышленія. Достигнуть этого школа можетъ—возбужденіемъ въ учащемся любви или, по крайней мѣрѣ, интереса къ знанію, укорененіемъ въ немъ сознанія не только пользы и удовольствія, но и неизбѣжной необходимости серьезнаго знанія и возможнымъ облегченіемъ способовъ усвоенія его. Только подъ вліяніемъ этихъ могучихъ стимуловъ, умъ учащагося начинаетъ работать самостоятельно, не изъ подъ палки. Умъ ребенка и юноши не можетъ производительно работать до тѣхъ поръ, пока не усвоитъ себѣ внутренней связи между занятіями наукой и дѣйствительной жизнью, такъ какъ онъ еще не способенъ къ отвлеченіямъ. Ребенокъ быстро изучаетъ все, въ чемъ чувствуетъ сознательную потребность, и очень туго поддается наставленіямъ дѣлать то, чего онъ не понимаетъ и что не представляетъ для него никакого интереса. Въ общемъ дѣти гораздо успѣшнѣе начинаютъ сразу заниматься ариѳметикой, Закономъ Божіимъ, чтеніемъ и письмомъ, нежели, напримѣръ грамматикой, хотя бы и родного языка. Ариѳметику они примѣняютъ уже въ своей маленькой жизни, священная исторія разъясняетъ имъ что-то знакомое, затрогивая въ тоже время воображеніе и нравственное чувство; чтеніе и письмо на родномъ языкѣ немедленно получаютъ самостоятельное примѣненіе въ жизни. А вотъ грамматика—это другое дѣло; эти склоненія, спряженія, падежи, части рѣчи—такія отвлеченія, съ которыми почти никто изъ дѣтей, даже даровитыхъ, вначалѣ не справляется и по неволѣ относится къ нимъ чисто формально.

Тоже самое наблюдается и съ взрослыми людьми, смотря потому, занимаются ли они дѣломъ, интересующимъ ихъ, или безразличнымъ и даже отвращающимъ отъ себя. Извѣстно, что безусловно всѣ науки интересны и полезны, но не всѣ онѣ одинаково интересуютъ всѣхъ людей, даже обладающихъ умственными способностями значительной силы, но различныхъ качествъ. Разнообразныя науки являются произведеніями различнаго качества, силы и склонности умовъ, относятся къ самымъ различнымъ сферамъ человѣческихъ интересовъ, а потому, очевидно и вызываютъ къ себѣ различныя отношенія изучающихъ ихъ умовъ. Только тѣсною, неуловимою внутреннею связью между сущностью данной науки и свойствами и склонностями ума, вызывается производительная дѣятельность послѣдняго, самостоятельная работа мысли, которая и составляетъ то, что мы называемъ развитіемъ ума. Способность къ умственному развитію не создается, а только

вызывается къ жизни наукою, при непремѣнномъ условіи склонности, влеченія къ ней. Безъ этого необходимаго элемента умъ человѣка не возбуждается наукой къ дѣятельности, а только раздражается. Въ такихъ случаяхъ умъ работаетъ туго, медленно, съ большими усиліями преодолѣвая встрѣчающіяся на каждомъ шагу трудности и не получая никакого нравственнаго удовлетворенія. Въ результатѣ— умственное переутомленіе, нравственное угнетеніе, физическая слабость и, чаще всего, нервныя болѣзни. Такова формула нормальнаго отношенія ума человѣка къ производительному труду—**послѣдній долженъ быть направленъ къ ясно сознаваемой опредѣленной цѣли, соотвѣтствовать силѣ и качествамъ ума и возбуждать къ себѣ его сочувствіе** (нравственный элементъ). Эти элементы такъ тѣсно связаны между собой, что раздѣлить и разрознить ихъ нельзя—они взаимно другъ друга дополняютъ. Нельзя сочувствовать тому, чего не понимаешь, а для пониманія извѣстной области знанія необходимо имѣть соотвѣтствующія качества ума, зависящія отъ устройства даннаго природой умственнаго аппарата, находящагося внѣ нашей власти.

Взрослые, самостоятельные люди постоянно стремятся къ осуществленію въ своей жизненной дѣятельности приведенной выше формулы взаимнаго отношенія труда къ ихъ умственнымъ способностямъ, нарушая ее только въ случаяхъ крайней необходимости, подъ давленіемъ тяжкой нужды, непреодолимыхъ препятствій. Чѣмъ разумнѣе и послѣдовательнѣе примѣняется эта формула, тѣмъ результаты труда получаются производительнѣе и, наоборотъ, чѣмъ рѣзче отступленія отъ нея—тѣмъ тягостнѣе наступающія неблагопріятныя послѣдствія неудачи, страданія, неудовлетворенность жизнью, необезпеченность насущныхъ ея потребностей. Само собой разумѣется, что болѣе или менѣе успѣшное примѣненіе этой формулы находится въ прямой зависимости отъ силы и качествъ ума человѣка и полученныхъ имъ воспитанія и образованія. Здоровый, нормальный умъ долженъ получить въ школѣ здоровый и цѣлесообразный матеріалъ для возбужденія къ работѣ мысли, тѣхъ степеней и качествъ, на какія онъ способенъ отъ природы. Отсюда прямое назначеніе школы не создавать, а не давать только заснуть и пробудить къ жизни извѣстную степень способности мышленія, присущую каждому нормальному уму человѣка. Степени и свойства прирожденной мысли будутъ также различны, какъ разносторонни умственныя способности людей, какъ многоразличны созданныя человѣкомъ науки, занятія, какъ безконечно разнообразны потребности быстро усложняющейся человѣческой жизни и вызываемые ими интересы.

Стоитъ ли современная общеобразовательная школа на высотѣ этихъ требованій? Нѣтъ, нѣтъ и нѣтъ. У всѣхъ цивилизованныхъ на-

родовъ, при выборѣ дѣятелей, работниковъ для извѣстнаго дѣла обязательно считаются со способностями, склонностями и спеціальными навыками людей, ищущихъ работы и занятій. Въ одномъ только человѣческомъ учрежденіи это общее правило совершенно игнорируется—именно въ общеобразовательной школѣ, имѣющей своимъ назначеніемъ подготовлять людей къ жизненной дѣятельности; здѣсь, наоборотъ, всѣ эти маленькіе будущіе люди, столь же различные по своимъ умственнымъ качествамъ, какъ и взрослые, ставятся на одну доску, признаются обязанными быть одинаково способными ко всѣмъ предметамъ школьной науки, относиться къ нимъ съ одинаковымъ сочувствіемъ, извлекать изъ нихъ предполагаемую пользу. Въ видѣ уступки, предметы дѣлятся на главные и второстепенные, причемъ мирятся съ незнаніемъ послѣднихъ, но плохіе успѣхи въ главныхъ предметахъ прямо признаются вѣрнымъ показателемъ неспособности учащагося къ умственому развитію.

Если учащійся оказываетъ плохіе успѣхи по всѣмъ предметамъ и главнымъ и второстепеннымъ, не выказывая никакой склонности къ усвоенію школьной науки вообще, тогда, конечно, школѣ ничего не остается сдѣлать, какъ признать его лишеннымъ способности къ умственному развитію, по крайней мѣрѣ въ предѣлахъ программы данной школы. Но драма наступаетъ, когда несчастный школьникъ не справляется съ главными предметами, особенно съ древними языками въ классической школѣ, а сильно успѣваетъ по предметамъ второстепеннымъ, напримѣръ по родному языку и литературѣ, по исторіи: его ожидаетъ такой же волчій паспортъ, какъ и слабоумнаго. Ему также закрываются двери къ умственному развитію только потому, что умъ его имѣлъ несчастіе возбудиться къ дѣятельности не по установленному шаблону. Выходитъ, что дѣйствительно только то развитіе ума, которое получается на почвѣ изученія древнихъ языковъ и, пожалуй, еще математики, но то, что выносится изъ изученія природы, религіи, исторіи человѣчества, литературы и поэзіи—ставится ни вочто. А между тѣмъ, весь нравственный элементъ, пониманіе жизни, окружающаго міра, съ которымъ человѣкъ сталкивается непрерывно, каждый день, все это кроется въ этихъ послѣднихъ знаніяхъ. Языкъ, какой бы онъ ни былъ, древне-классическій, или новый, самъ является продуктомъ, а не создателемъ мысли. Онъ служитъ самымъ совершеннымъ способомъ выраженія мысли, но отнюдь не создаетъ ея. Форма является логическимъ послѣдствіемъ внутренняго содержанія, а не наоборотъ. Какъ же можно на изученіи языка учиться мыслить?—Вѣдь въ эту форму нужно влагать содержаніе, а оно черпается изъ окружающаго міра, изъ исторіи человѣчества, изъ исторіи развитія мысли не только въ средѣ языковъ, а во всѣхъ сферахъ че-

ловѣческой жизни, дѣятельности, интересовъ. Каждая изъ этихъ сферъ имѣетъ безусловное право на участіе, вниманіе и приспособленіе къ себѣ ума человѣческаго. Всемогущій божественный промыселъ прежде насъ объ этомъ позаботился и надѣлилъ людей самыми разнообразными умственными способностями по степенямъ и по качествамъ—овому талантъ, овому два и т. д.

Мы это отлично сознаемъ въ нашей жизненной дѣятельности и разбираемъ по рукамъ всѣ занятія, сообразно нашимъ умственнымъ и физическимъ силамъ, и степенямъ ихъ развитія, но не выдерживаемъ этого руководящаго принципа послѣдовательно и забываемъ его въ общеобразовательной школѣ. Здѣсь именно, гдѣ зарождается жизнь ума, мы отворачиваемся отъ его природнаго разнообразія и съ упорствомъ, достойнымъ лучшей участи, добиваемся выкраивать людей по предустановленнымъ образцамъ, одинаковымъ для всѣхъ.—Нѣтъ мудрости внѣ области древнихъ языковъ—вотъ фальшивый принципъ классической школы, который отстаивается вопреки очевидности.

Къ чему же все это ведетъ?—Хотите познакомиться съ тѣмъ, какую услугу оказала русская классическая школа распространенію знанія древнихъ языковъ въ нашемъ образованномъ обществѣ? Это очень любопытная исторія, заслуживающая того, чтобы на ней остановиться подробнѣе и сознательнѣе. Мы не будемъ говорить о греческомъ языкѣ, котораго у насъ никогда не знали, также, какъ не знаютъ и теперь, но прослѣдимъ за латынью. До середины шестидесятыхъ годовъ текущаго столѣтія, многіе предметы на филологическомъ и медицинскомъ факультетахъ нашихъ университетовъ читались профессорами на латинскомъ языкѣ, на которомъ студентами записывались лекціи и держались экзамены. Автору настоящей книги въ началѣ шестидесятыхъ годовъ приходилось лично видѣть эти записки и быть свидѣтелемъ, какъ онѣ составлялись, корректировались профессорами и какъ по нимъ студенты готовились къ экзаменамъ. Мало того, ему же случилось лично присутствовать на публичной защитѣ диссертаціи на степень доктора медицины, написанной на латинскомъ языкѣ, на которомъ велись и пренія. Мы положительно утверждаемъ, что анатомія, патологія, рецептура, фармація читались въ большинствѣ русскихъ университетовъ не иначе, какъ на латинскомъ языкѣ, не болѣе, такъ 35 лѣтъ назадъ.—Всѣ наши врачи того времени умѣли говорить по латыни и совѣщались на консиліумахъ на этомъ языкѣ. Интереснѣе всего то, что учащаяся университетская молодежь не жаловалась и очень охотно все это продѣлывала.

На это намъ скажутъ, вотъ вамъ и доказательство пользы латинскаго языка и возможности легкаго его усвоенія, когда онъ

такъ поставленъ въ школѣ, какъ это было въ уваровской гимназіи 1828 года. Охотно соглашаемся, что латинскій языкъ въ уваровской гимназіи былъ поставленъ гораздо лучше, нежели въ нынѣшней гимназіи, но не по количеству употреблявшагося на это времени, а по качеству преподаванія, сосредоточеннаго не на грамматикѣ и extemporalia, а на чтеніи и переводахъ латинскихъ авторовъ. Но такъ продолжалось только 20 лѣтъ, а съ 1849 года латынь была ограничена въ гимназіи только 16-ю недѣльными часами. Мы же имѣли случай наблюдать изложенные выше факты, доказывающіе дѣйствительное знаніе студентами латинскаго языка, въ періодъ времени 1859—1862 гг., слѣдовательно рѣчь шла о тѣхъ студентахъ, которые занимались въ гимназіяхъ латынью, начиная съ 4 го класса, по 4-раза въ недѣлю, а не по 8, 7 и 6 часовъ въ недѣлю, втеченіи всѣхъ восьми классовъ нынѣшнихъ гимназій.

Теперь посмотримъ, что произошло въ этомъ отношеніи за время тридцатилѣтняго господства у насъ классической гимназіи, какъ подготовительной школы къ университетскому образованію. Ни одной диссертаціи и ни одного публичнаго диспута на латинскомъ языкѣ за это время не было (не можемъ поручиться только за бывшій Дерптскій университетъ—тамъ это было возможно, но у насъ нѣтъ объ этомъ свѣдѣній). Ни въ одномъ изъ университетскихъ факультетовъ не имѣло мѣста чтеніе лекцій и производство экзаменовъ на латинскомъ языкѣ, опять таки за исключеніемъ, можетъ быть, университета Дерптскаго. Современные намъ врачи никогда не пользуются этимъ языкомъ для совѣщаній на консиліумахъ. Между учащеюся университетскою молодежью, за весьма рѣдкими исключеніями, совсѣмъ не встрѣчаются люди, знающія латинскій языкъ, не только практически (этого совсѣмъ нѣтъ даже и въ исключеніяхъ), но и настолько даже, чтобы получать, если не удовольствіе, то хотя бы пользу отъ чтенія латинскихъ авторовъ. Въ русскомъ обществѣ настолько понизились знаніе латинскаго языка и склонность къ научному изученію классическаго міра, что классическія отдѣленія филологическихъ факультетовъ совсѣмъ опустѣли и на каѳедрахъ и на скамьяхъ. На общее количество студентовъ всѣхъ русскихъ университетовъ — около 16.000 человѣкъ, на долю филологическихъ факультетовъ приходится около 700, или около 4%, изъ которыхъ громадное большинство состоитъ на словесномъ и историческомъ отдѣленіяхъ, а лишь единицы—на чисто классическихъ. И это замѣтьте, при томъ важномъ поощрительномъ условіи, что спеціально для филологическихъ факультетовъ установлено 300 казенныхъ стипендій. Что касается профессоровъ этихъ факультетовъ, то мы уже ви-

дѣли, что, по разсчету гр. Делянова, лѣтъ 17 тому назадъ, всѣхъ наличныхъ профессоровъ—классиковъ, и то далеко не первостепенныхъ, едва хватило бы только на два факультета, а всѣхъ филологическихъ факультетовъ у насъ шесть.—Не думаемъ, чтобы этотъ пробѣлъ восполнился въ настоящее время, судя потому, что въ провинціальныхъ нашихъ университетахъ—Казанскомъ и Харьковскомъ на классическихъ отдѣленіяхъ состоитъ по нѣсколько студентовъ, а въ Кіевскомъ—только одинъ. Это предположеніе подтверждается и тѣмъ, что за время господства классической системы въ Россіи не появилось ни одного выдающагося ученаго труда по классической филологіи, а процвѣтали, если не по качеству, то по количеству, одни только гимназическіе учебники, что̀, въ свое время, вызвало даже замѣчаніе комитета, разсматривавшаго отчеты Министерства Народнаго Просвѣщенія, въ смыслѣ принятія мѣръ противъ частой перемѣны учебниковъ, слишкомъ обременительно отзывавшейся на скудныхъ карманахъ и безъ того обездоленныхъ родителей. Конечно, никто не станетъ утверждать, что обильное появленіе въ печати такихъ учебниковъ и пособій по древнимъ языкамъ имѣетъ какое-нибудь отношеніе къ процвѣтанію классицизма на русской почвѣ.

Вотъ къ какимъ реальнымъ результатамъ приводитъ школа, не желающая понимать своей истинной задачи и идущая на перекоръ указаніямъ жизни, природы и естественнымъ требованіямъ того самаго ума человѣческаго, разумное обогащеніе котораго составляетъ ея прямое назначеніе. Оказывается, что когда на изученіе латинскаго языка въ гимназіи употреблялось всего 16 уроковъ—студенты любили латинскій языкъ, не стѣснялись слушать лекціи на немъ въ университетѣ, вести записки и отвѣчать профессору, а когда на это стали посвящать въ гимназіи 49 и 42 часа, то наши гимназисты совсѣмъ перестали знать латинскій языкъ и получили къ нему отвращеніе. Согласитесь, что надъ этимъ стоитъ призадуматься? Если классическая школа не можетъ научить своихъ учениковъ древнимъ языкамъ, возбудить самостоятельную работу ума, любознательность, то какимъ же образомъ можно разсчитывать на развивающее значеніе этихъ языковъ. Вѣдь развиваться умъ можетъ только на томъ, что онъ знаетъ и понимаетъ, а не на томъ, что онъ ненавидитъ и чего не знаетъ и не понимаетъ.

— —

Глава VI.

Если задаются цѣлью изучить и понять древнеклассическій міръ, какъ это дѣлаетъ наука, тогда знакомство съ древними языками, а при ихъ посредствѣ съ классическими авторами является средствомъ вполнѣ цѣлесообразнымъ. Но въ этомъ могутъ нуждаться только спеціалисты ученые, которые о результатахъ своихъ важныхъ трудовъ въ этой области знанія оповѣщаютъ въ своихъ сочиненіяхъ. Все остальное образованное общество нигдѣ никогда не привлекалось къ такому спеціальному изученію древнеклассическаго міра; ему достаточно, пользоваться только выводами науки. На это намъ возразятъ, что къ такому спеціальному изученію всего, касающагося древнеклассическаго міра, общеобразовательная школа и не привлекаетъ своихъ питомцевъ, она только пользуется древними языками и ихъ литературою, какъ средствомъ, развивающимъ умственный механизмъ человѣка. Она добивается не того, чтобы учащіеся сохраняли на всю жизнь знаніе древнихъ языковъ, а ей дорого то благотворное вліяніе, какое оказываетъ на развитіе ума самый трудъ изученія этихъ языковъ, то, что называется гимнастикой ума.

Тутъ мы подходимъ къ самому капитальному заблужденію сторонниковъ классической системы образованія. Постараемся добиться наконецъ-что это за таинственная гимнастика, которою древніе языки снабжаютъ умъ человѣческій въ школѣ? Эта пресловутая привилегія древнихъ языковъ всегда выставляется классиками на первомъ планѣ, а рѣшительно ничемъ не доказывается. Доводы ихъ, обыкновенно, сводятся къ тому главному положенію, что изученіе древнихъ языковъ достигается большими усиліями ума, упорнымъ трудомъ, а потому требуетъ постояннаго напряженія мысли, способствующаго развитію мышленія. Грамматика древнихъ языковъ представляетъ стройную и логичную научную постройку, вполнѣ законченную и составляющую фундаментъ для грамматическаго построенія всѣхъ новыхъ языковъ.

Если уже придавать такое развивающее значеніе изученію языковъ, то почему же греческій и латинскій языки имѣютъ такія исключительныя преимущества передъ новѣйшими, которыми пользуется человѣчество въ современныхъ условіяхъ своей жизни, по сложности и разнообразію своему не могущихъ идти ни въ какое сравненіе съ простою жизнью древнеклассическихъ народовъ? Только потому, отвѣчаютъ на это классики, что древніе языки около двухъ тысячъ лѣтъ тому назадъ закончили свое развитіе и ни въ чемъ не подлежатъ никакому измѣненію. Они твердо окристаллизовались въ извѣстныя, вполнѣ законченныя, формы и потому представляютъ намъ лучшій матеріалъ для упражненія ума: изученіе законченной системы грамматической постройки древнихъ языковъ даетъ опредѣленный и вполнѣ законченный результатъ, характеризуемый классиками формальнымъ развитіемъ ума, къ чему и должна стремиться классическая школа. Что подразумѣвается подъ этимъ темнымъ выраженіемъ—рѣшительно никто не понимаетъ и прежде всего сами сторонники классическаго образованія, иначе они бы намъ это давно объяснили. Это таже бумажная, бюрократическая отписка по непонятому дѣлу, къ какой прибѣгаютъ, обыкновенно, чиновники, чтобы какъ нибудь его сбыть съ рукъ, не рѣшая по существу и не заботясь о послѣдствіяхъ.

И такъ, изученіе древнихъ языковъ даетъ человѣку формальное развитіе ума. Постараемся дать себѣ отчетъ въ томъ, что это такое и для чего нужно. Идеальное развитіе ума человѣка сами сторонники классической системы образованія опредѣляютъ словомъ «формальное». Отсюда не можетъ быть другаго вывода, какъ тотъ, что существуетъ особый образецъ развитія ума, одинаковый для всѣхъ людей, стремящихся къ серьезнымъ степенямъ образованія и въ равной мѣрѣ приложимый ко всѣмъ отраслямъ знанія и человѣческой дѣятельности. По этому воззрѣнію школа должна имѣть своимъ назначеніемъ привить учащимся одну и туже систему мышленія, всецѣло подчиняя ее авторитету древнеклассической науки, цивилизаціи и даже способамъ развитія и выраженія мысли. Логическимъ послѣдствіемъ такой образовательной системы должна бы быть перестройка человѣческихъ умовъ по однообразной формѣ, заимствованной у древнеклассическихъ народовъ. Этому результату способствуетъ нетолько изученіе древнихъ языковъ, но и, при ихъ посредствѣ, ознакомленіе съ источниками древнеклассической цивилизаціи, науки и литературы и подразумѣваемое классиками весьма желательное подчиненіе умственной дѣятельности современныхъ образованныхъ людей идеямъ и отношенію къ жизни классическихъ народовъ. Другими словами, классическая школа должна стремиться къ нивелированію умственныхъ способностей учащихся и къ ограниченію свободы умственнаго ихъ развитія.

Мы уже видѣли, насколько это противуестественное стремленіе современной классической школы потерпѣло полную неудачу у насъ въ Россіи. Теперь мы постараемся доказать, что иныхъ результатовъ и ожидать было нельзя. Не будемъ повторять того, что мы уже сказали по поводу невозможности такой нивелировки разнообразныхъ умственныхъ способностей человѣка вообще, на какой бы почвѣ это ни строили, а объяснимся съ господами классиками по вопросу, насколько желательно и разумно ставить какія либо ограниченія въ дѣлѣ развитія ума.

Вся исторія человѣчества представляетъ картину непрестаннаго и чрезвычайно разнообразнаго поступательнаго развитія во всѣхъ сферахъ его жизни и дѣятельности. Могучимъ и единственнымъ источникомъ этого удивительнаго развитія служитъ свободный умъ человѣка, преемственно работающій изъ поколѣнія въ поколѣніе, создавая, дополняя, измѣняя, перестраивая свои отношенія къ природѣ къ обществу, государству, къ людямъ. Непрерывное умственное развитіе—вѣчный законъ существованія человѣка, вся суть его жизни. Это развитіе совершается не прямолинейно, а по ломанной линіи, постоянно дающей колебательныя отклоненія, то въ одну, то въ другую сторону сообразно двумъ основнымъ теченіямъ человѣческой мысли—прогрессивному (активному) и консервативному (пассивному), попеременно одолѣвающимъ взаимно другъ друга. Въ результатѣ борьбы этихъ двухъ направленій мысли получается средній путь развитія, чуждый крайностей, путь постепеннаго, непрерывнаго движенія впередъ, не столь быстраго, какъ того требуетъ прогрессивное направленіе и не такого медленнаго, на какомъ настаиваетъ теченіе охранительное. Всякая крайность въ ту или другую сторону имѣетъ свои положительныя и отрицательныя достоинства. Несомнѣнное и реальное существованіе этихъ двухъ основныхъ направленій человѣческой мысли, проявляющееся рѣшительно во всѣхъ сферахъ умственной дѣятельности, служитъ лучшей гарантіей того, что человѣчество никогда и ни въ чемъ не пойдетъ въ своемъ развитіи крайней дорогой, а всегда, рано или поздно, послѣ долгихъ колебаній, свернетъ на путь средній, единственно разумный и удовлетворяющій наибольшую сумму интересовъ.

Этотъ умиротворяющій характеръ умѣреннаго поступательнаго движенія впередъ является прямымъ результатомъ преемственной умственной работы всѣхъ поколѣній человѣчества, изъ которыхъ каждое вноситъ свою долю самостоятельнаго труда въ это безусловно общее дѣло. Подъ вліяніемъ тѣхъ или другихъ обстоятельствъ, разныя поколѣнія склоняются, или, лучше сказать, увлекаются въ сторону тѣхъ или иныхъ крайностей, но являются новыя поколѣнія, не связанныя съ этими крайностями, относящіяся къ нимъ объективнѣе, освѣщающія ихъ инымъ свѣтомъ, имѣющія уже дѣло не съ теоретической постройкой

этихъ крайностей, а съ практическими ихъ результатами, далеко не оправдавшими первоначальныхъ надеждъ и упованій,—и наступаетъ неизбѣжная реакція, столько разъ повторявшаяся въ общечеловѣческой жизни, сколько разъ послѣдняя направлялась по пути крайностей. Существенное свойство всѣхъ этихъ отклоненій и колебаній заключается въ томъ, что никакое крайнее направленіе не исчезаетъ вполнѣ, а лишь идетъ на бо̀льшія или мѐньшія уступки въ пользу средняго пути, предостерегая отъ увлеченія противуположной крайностью, внося такимъ образомъ свою долю пользы въ общее дѣло человѣческаго развитія. Безъ постояннаго взаимодѣйствія этихъ двухъ основныхъ теченій мысли невозможно разумное умственное развитіе человѣчества. Силы природы, этого образца высшаго разума, постоянно сталкиваются въ своей дѣятельности, оказываютъ одна на другую вліяніе и, результатомъ только этого взаимодѣйствія, является дивная картина стройнаго мірозданія, ни на одинъ моментъ не останавливающагося въ своемъ медленномъ, но прочномъ, поступательномъ развитіи.

Указанныя два основныя теченія человѣческой мысли зависятъ не отъ той или другой обработки ума человѣческаго, посредствомъ образовательныхъ системъ, а являются прямымъ продуктомъ природныхъ качествъ ума, независящихъ отъ власти человѣка. Изъ одного и того же образовательнаго матеріала одинъ умъ будетъ извлекать данныя для критики уже сдѣланнаго и для новой творческой работы, а другой—для укрѣпленія и охраненія результатовъ добытыхъ предшествовавшими поколѣніями, болѣе ему симпатичныхъ. Другими словами—одинъ умъ отличается активными качествами, другой—пассивными, одинаково небходимыми для правильнаго хода человѣческаго развитія. Умъ активный нельзя переформировать въ умъ пассивный и наоборотъ. Можно и должно пріобщить ихъ къ работѣ предшествовавшихъ поколѣній, снабдить наиболѣе необходимыми знаніями, пріемами и навыками для ихъ пріобрѣтенія, отнюдь не предрѣшая того, какъ они съ этимъ матеріаломъ распорядятся. Поэтому всѣ попытки преждевременно угадывать способности и склонности ума и предрѣшать будущее направленіе его дѣятельности неизбѣжно строятся на безусловно фальшивыхъ противуестественныхъ началахъ.

Все это обнаруживается только въ теченіи школьнаго періода общаго образованія, къ которому школа обязана относиться самымъ объективнымъ образомъ, ничего не предрѣшая, а всячески содѣйствуя учащемуся получить средства къ развитію той стороны его ума, которая въ немъ преобладаетъ, и только на соотвѣтствующемъ, а не искуственно подобранномъ образовательномъ матеріалѣ. Съ этой, единственно разумной, точки зрѣнія равно несостоятельна всякая общеобразовательная школа, построенная на предвзятыхъ взглядахъ на тождественность

*

свойства умственныхъ способностей человѣка и одинаковость вліянія на нихъ развитіе тѣхъ или другихъ образовательныхъ средствъ. Общеобразовательная школа должна способствовать развитію основныхъ общихъ качествъ ума человѣческаго, не пріурочивая ихъ къ какой либо спеціальной цѣли. По окончаніи разумно обставленнаго общеобразовательнаго курса ученія, самъ молодой человѣкъ избираетъ себѣ спеціальную дѣятельность, къ которой его приготовитъ совершенно другая, спеціальная школа, неизбѣжная односторонность которой будетъ вполнѣ соотвѣтствовать спеціальнымъ качествамъ умственныхъ способностей учащагося, опредѣленнымъ не гадательно другими, а сознательно имъ самимъ.

Но для того, чтобы этотъ выборъ могъ быть сдѣланъ разумно, необходимо, чтобы общеобразовательная школа также разумно и объективно сдѣлала свое важное дѣло—дать учащемуся ясное представленіе объ окружающей его жизни природы вообще и человѣка въ особенности. Въ составъ этой только задачи общеобразовательной школы должно входить ознакомленіе учащихся въ главныхъ чертахъ со всѣмъ, что опредѣляетъ отношенія человѣка къ Богу, природѣ, обществу и отдѣльнымъ людямъ, въ томъ видѣ, какъ это установлено работой предшествовавшихъ поколѣній, не предрѣшая будущей дѣятельности ума въ сферѣ тѣхъ же основныхъ интересовъ человѣка и жизни. Умы пассивные воспользуются этимъ, какъ послѣднимъ словомъ человѣческой мысли и сосредоточатъ свою будущую дѣятельность на охраненіи и приложеніи уже добытыхъ результатовъ, умы активные, наоборотъ, не удовольствуются ими и станутъ продолжать созидательную работу своихъ предшественниковъ, нисколько не стѣсняясь полученными отъ нихъ завѣтами. Затѣмъ эти пассивность и активность человѣческихъ способностей примѣняются къ разнообразнымъ сферамъ дѣятельности не въ одинаковой мѣрѣ, а сообразно спеціальнымъ качествамъ и способностямъ ума, обнаружить и возбудить которыя составляютъ одну изъ задачъ общеобразовательной школы, а развить и пріурочить къ данному дѣлу—прямое и единственное назначеніе спеціальной школы.

Мы уже говорили о томъ, что умъ нельзя учить мыслить, а можно и должно предоставлять ему лишь разумно подобранный и достаточно разнообразный учебный матеріалъ изъ общей сокровищницы знанія, дающій вѣрное представленіе о томъ, что сдѣлано человѣчествомъ раньше. Школа должна помочь учащимся усвоить этотъ матеріалъ, сообразно силѣ и качествамъ умственныхъ ихъ способностей въ возможно болѣе удобной формѣ. Самый процессъ усвоенія не однихъ какихъ либо спеціальныхъ знаній, а рѣшительно всѣхъ, такъ называемыхъ, общеобразовательныхъ наукъ неминуемо вызываетъ въ учащемся въ большей или меньшей степени самостоятельную умственную дѣятельность, различную по силѣ, качеству и направленію, сообразно его умственнымъ

способностямъ и склонностямъ.—Мы съ достаточной ясностію установили, что вліяніе изучаемыхъ наукъ далеко неодинаково проявляется на всѣхъ учащихся—это съ одной стороны, а съ другой, что вызываютъ и возбуждаютъ умственную дѣятельность учащихся только такіе предметы, которые соотвѣтствуютъ характеру и качеству ихъ умственныхъ способностей. Такъ какъ содержаніе наукъ настолько-же разнообразно, насколько различны создавшіе ихъ умы, отдававшіеся этой работѣ совершенно свободно и самостоятельно, то, очевидно, и усвоіе наукъ различными умами происходитъ въ разныхъ степеняхъ успѣшности, энергіи и пользы. Жизнь доказываетъ намъ ежедневно, что человѣкъ не можетъ интересоваться въ одинаковой степени всѣми отраслями знанія и дѣятельности, также какъ не можетъ достигать въ нихъ одинаковой степени совершенства, а потому, неизбѣжно, различныя науки вызываютъ самыя разнообразныя степени интереса, сочувствія къ себѣ въ учащемся, безъ чего невозможно благотворное вліяніе обученія на развитіе умственныхъ способностей его. Нужно твердо знать и понимать, что учащіеся нерѣдко плохо учатся не потому, что они неспособны или лѣнивы, а потому, и это въ большинствѣ случаевъ, что, или предметы обученія ихъ не интересуютъ, или они плохо преподаются, чѣмъ отбивается всякая любознательность. Это ясно доказывается тѣмъ, что учащіеся плохо и безрезультатно по однимъ предметамъ, хорошо и очень производительно работаютъ по другимъ. Факты эти общеизвѣстны. Отчего же общеобразовательная школа ихъ совершенно игнорируетъ и упорно стоитъ на своемъ вѣковомъ предразсудкѣ, что существуютъ какіе то исключительные предметы обученія, безъ успѣшнаго прохожденія которыхъ невозможно получить развитія ума и главной его способности—мышленія?

Такими исключительными,чудодѣйственными предметами являются въ классической школѣ древніе языки, при чемъ центръ тяжести признается не въ знаніи ихъ, какъ посредниковъ общенія съ наукой, литературой и людьми, а въ подробнѣйшемъ усвоеніи ихъ грамматики, въ которой, будто бы, и кроется эта развивающая сила. Болѣе неудачнаго предмета для поставленной цѣли трудно даже придумать. Цѣлью изученія каждаго языка, обыкновенно, служитъ умѣніе владѣть имъ, читать и, въ лучшемъ случаѣ, писать и говорить на немъ. Знаніе всякаго лишняго языка усиливаетъ средства человѣка къ обогащенію себя всѣми необходимыми свѣдѣніями и расширяетъ сферу отношеній его къ людямъ и ко всевозможнымъ родамъ человѣческой дѣятельности. Знаніе языковъ всегда служитъ средствомъ не развитія умственныхъ способностей человѣка, а лишь облегченіемъ способовъ усвоенія научныхъ знаній. Доказывается это тѣмъ, что мы встрѣчаемъ на каждомъ шагу людей, владѣющихъ прекрасно нѣсколькими языками, но въ то же время

не обладающихъ ни высокой степенью умственнаго развитія, ни широкими знаніями, общими или специальными. Весь вопросъ въ томъ, какъ будетъ человѣкъ распоряжаться своимъ знаніемъ языковъ: пользуется ли онъ ими только для веденія свѣтскихъ разговоровъ и чтенія легкихъ романовъ, или для серьезнаго изученія различныхъ отраслей науки, искусства, литературы, для приложенія къ государственной или общественной дѣятельности и т. д. Съ другой стороны, хотя незнаніе наиболѣе распространенныхъ иностранныхъ языковъ, служитъ большимъ тормазомъ при серьезной умственной работѣ, лишая человѣка возможности непосредственно пользоваться ихъ литературой и ограничивая кругъ примѣненія его знаній и способностей, это не исключаетъ возможности глубокаго умственнаго развитія, широкихъ знаній и весьма плодотворной дѣятельности такихъ людей, при условіи знанія хотя бы одного родного языка, если это языкъ культурный. Вслѣдствіе неудовлетворительной постановки преподаванія новыхъ языковъ, общей почти всѣмъ нашимъ школамъ, наши ученые и государственные люди нерѣдко вынуждены изучать иностранные языки уже въ зрѣлыхъ годахъ, когда умственное развитіе ихъ закончилось, или находится уже на значительной высотѣ. Въ этихъ случаяхъ люди не нуждаются уже въ развитіи своихъ способностей, а ощущаютъ потребность облегчить себѣ оріентировку въ избранной дѣятельности, расширить область ея изученія, примѣненія и своего собственнаго вліянія.

Все сказанное приводитъ къ заключенію, что языкъ служитъ орудіемъ мысли человѣка, а не руководителемъ ея развитія. Онъ настолько приноситъ пользу послѣднему, насколько человѣкъ умѣетъ и желаетъ пользоваться этимъ важнымъ вспомогательнымъ средствомъ. Конечно, какъ всякій процессъ усвоенія разумнаго знанія, изученіе языковъ можетъ служить весьма полезнымъ умственнымъ упражненіемъ, но ничуть не больше, какъ и всякій другой предметъ, или вѣрнѣе сказать, соотвѣтственно качествамъ и склонностямъ умственныхъ способностей человѣка. По своему значенію для умственнаго развитія человѣка всѣ, такъ называемые, литературные языки очень сходны, не смотря на степень своего различія по конструкціи и произношенію. Польза ихъ опредѣляется пропорціонально трудности ихъ изученія, распространенности и богатству литературы. Наибольшую привлекательность и полезное значеніе имѣютъ языки болѣе легкіе для изученія, болѣе распространенные и обладающіе болѣе богатой литературой, изящной и научной. Красота, изящество языка составляютъ качества очень условныя и во всякомъ случаѣ второстепенныя, тѣмъ болѣе, что онѣ могутъ быть доступны только людямъ, глубоко и всесторонне знающимъ языкъ, что́ имѣетъ мѣсто преимущественно тогда, когда этотъ языкъ—родной. Этимъ только объясняется широкое

распространенiе французскаго, англiйскаго и нѣмецкаго языковъ среди всѣхъ остальныхъ народовъ и несравненно меньшее право гражданства всѣхъ другихъ европейскихъ языковъ—итальянскаго, испанскаго, скандинавскихъ и славянскихъ. Тоже самое наблюдается и относительно древнихъ языковъ.

Въ разныя эпохи преобладали надъ другими тѣ языки, которые имѣли наиболѣе развитую литературу и пользовались симпатiями сильныхъ народовъ. Такъ, было время, когда горсть образованнаго человѣчества довольствовалась однимъ только греческимъ языкомъ и въ изученiи какихъ либо иностранныхъ нарѣчiй древнiе Греки вовсе не нуждались, находя все у себя, на своемъ сравнительно развитомъ и богатомъ языкѣ. Затѣмъ, Римляне создали свой собственный языкъ и распространили его на всемъ пространствѣ своихъ обширныхъ владѣнiй, но уже не могли обойтись безъ греческаго языка и его литературы, какъ и безъ ихъ науки, искусства и цивилизацiи, ранѣе развившихся до высокихъ степеней. Въ среднiе вѣка, центръ тяжести образованности и науки временно перемѣстился къ Арабамъ, и вмѣстѣ съ этимъ и арабскiй языкъ прiобрѣлъ право гражданства въ наукѣ. Но Арабы остановились на извѣстной точкѣ своего поступательнаго развитiя, съ этимъ вмѣстѣ и языкъ ихъ потерялъ всякую прелесть, не смотря на свои большiя достоинства и внѣшнюю красоту.

На развалинахъ этихъ трехъ основныхъ языковъ, которыми долго пользовались наука и литература, развились лучшiе изъ современныхъ намъ языковъ и съ большимъ успѣхомъ безвозвратно замѣнили образованному человѣчеству древнихъ ихъ прародителей, весьма почтенныхъ, но, какъ и все земное, подвергшихся общей участи—смерти. Съ полной увѣренностью можно сказать, что они никогда не возродятся больше къ жизни, не возстанутъ изъ мертвыхъ не потому, что языки эти плохи, а только потому, что человѣчество перестало ими пользоваться, замѣнивъ ихъ языками, отчасти производными отъ нихъ, но несравненно болѣе приспособленными къ быстро несущемуся впередъ умственному развитiю человѣчества. На этихъ новѣйшихъ языкахъ стало говорить и излагать свои идеи все современное человѣчество, и они имѣютъ то важное преимущество, что постоянное употребленiе и примѣненiе къ жизни заставляетъ ихъ слѣдовать за послѣднею въ своемъ развитiи, тогда какъ древне классическiе языки остановились на точкѣ замерзанiя около 2000 лѣтъ тому назадъ.

Пока древнеклассическiе языки развивались и приспособлялись къ жизни, они отвѣчали на всѣ ея требованiя, а потому и служили лучшимъ средствомъ общенiя и дѣятельности народовъ. По мѣрѣ того, какъ являлись новыя понятiя, идеи, учрежденiя, знанiя, впечатлѣнiя, слѣдовавшiе за ними классическiе языки обогащались для выраженiя ихъ новыми

словами, формами рѣчи, и прекрасно выполняли свое прямое назначеніе. Но теперь, когда между ними и современнымъ состояніемъ науки, литературы, цивилизаціи разверзлась двухтысячелѣтняя пропасть, древніе языки безсильны служить средствомъ выраженія совершенно новыхъ пріобрѣтеній ума человѣческаго. Въ теченіи трехъ послѣднихъ столѣтій, съ эпохи возрожденія, упорно стремились ихъ воскресить къ жизни, но всѣ усилія были напрасны: законченныя и неподвижныя формы древнеклассическихъ языковъ оказались узки и тѣсны для выраженія современной мысли. Богатые когда-то для простого древнеклассическаго человѣка, они оказались нищенски бѣдными для выраженія сложныхъ идей и чувствъ, съ ихъ безчисленными и разнообразными оттѣнками, современнаго намъ человѣчества. Языкъ живетъ, а слѣдовательно, и развивается, измѣняется, растетъ и богатѣетъ, пока онъ служитъ орудіемъ выраженія внутренняго духа живущаго человѣчества, идетъ по его указаніямъ. Какъ только онъ перестаетъ быть языкомъ разговорнымъ языкомъ литературы и науки, хотя бы одного народа, онъ неизбѣжно вымираетъ, такъ какъ теряетъ способность къ развитію, безъ чего языкъ не можетъ выполнять своего прямаго назначенія.

Классики это очень хорошо сознаютъ, но почему-то считаютъ, что законченность древнихъ языковъ составляетъ главное ихъ педагогическое преимущество въ дѣлѣ развитія умственныхъ способностей учащихся. Живой языкъ постоянно измѣняется и примѣняется къ жизни; онъ, слѣдовательно, неустойчивъ, недостаточно опредѣленъ, а классическіе языки представляютъ изъ себя величественное зданіе, въ которомъ нельзя переставить ни одного винтика, такъ въ немъ все идеально совершенно. Это образецъ, недосягаемый для новыхъ языковъ, по которому, тѣмъ не менѣе, надо ихъ строить. Это очень большое заблужденіе. Языки нельзя перестраивать по извѣтному шаблону. Творцомъ языка является цѣлый народъ, создающій и развивающій его не по какимъ либо образцамъ, а какъ то инстинктивно и притомъ совершенно свободно, по мѣрѣ развитія въ немъ идей, знаній и впечатлѣтній, требующихъ выраженія въ словѣ. Никакая грамматика, въ томъ числѣ самаго идеальнаго латинскаго языка, не была въ состояніи сжать богатство формъ и оттѣнковъ живаго языка въ тискахъ мертвыхъ правилъ. Припомните безчисленныя исключенія изъ грамматическихъ правилъ того же латинскаго языка, столь затрудняющія его изученіе, массу неправильныхъ глаголовъ, идущихъ въ разрѣзъ съ общими правилами образованія глаголовъ и ихъ спряженія; пробѣгите въ своей памяти безчисленныя исключенія изъ пяти латинскихъ склоненій; добавьте къ этому особыя грамматическія формы, составлявшія спеціальныя качества языка многихъ древнихъ авторовъ, не подчинявшихся общимъ грамматическимъ правиламъ, и вы поймете, что грамматика даже латинскаго языка

не есть правильно построенная наука, а лишь слабая попытка уловить законы языка и выразить ихъ въ общихъ правилахъ.

Все полезное значеніе грамматики каждаго языка, а особенно латинскаго, исчерпывается тѣмъ, что правильныхъ формъ и ихъ видоизмѣненій болѣе, нежели неправильныхъ. Слѣдовательно облегчается ознакомленіе со всѣми словами и формами языка, измѣняющимися правильно, и остаются затрудненія только относительно словъ и формъ, измѣняющихся неправильно. Но правило и рядомъ съ нимъ стоящія слова и формы, ему не подчиняющіяся и часто по неизвѣстнымъ даже причинамъ, не можетъ хорошо вліять на развитіе мышленія человѣка, потому что справиться съ этимъ сопоставленіемъ человѣкъ можетъ не при помощи размышленія, а только при содѣйствіи памяти. При чемъ-же тутъ логика, мышленіе? Умъ долженъ примиряться съ уступками общаго правила въ пользу исключенія, безъ всякихъ логическихъ основаній, а просто потому, что дѣлать эти исключенія люди привыкли; имъ всегда казалось, напримѣръ, что нѣкоторыя измѣн нія словъ по общимъ правиламъ неблагозвучны, некрасивы, слишкомъ длинны и вотъ создается форма измѣненія для одного только слова, совершенно особенная, которую нужно запомнить, но не логически вывести. Какъ-же такая неточная и непослѣдовательная наука, допускающая такую массу исключеній отъ установленныхъ ею правилъ, можетъ претендовать на какую то непонятную способность развивать въ человѣкѣ правильное мышленіе?

Поэтому мы приходимъ къ глубокому убѣжденію, что грамматика вообще и, въ частности, грамматика древнихъ языковъ, принадлежитъ къ числу наукъ, доставляющихъ наименѣе полезный матеріалъ для развитія умственныхъ способностей человѣка. Это подтверждается прежде всего тѣмъ, что изъ всѣхъ учебныхъ предметовъ общеобразовательной школы грамматика наименѣе интересуетъ учащихся, считается ими самымъ скучнымъ предметомъ, а при такихъ условіяхъ, естественно, учащіеся немного извлекаютъ изъ нея для своего умственнаго развитія. Грамматика чрезвычайно рѣдко возбуждаетъ къ себѣ самостоятельную склонность, какъ предметъ необыкновенно сухой и отвлеченный—это только неизбѣжное пособіе для изученія языковъ, но отнюдь не производительное упражненіе въ развитіи ума. Этому много способствуетъ вѣками установившаяся рутина въ ея построеніи и преподаваніи. Грамматика, какъ наука, составляетъ прямое наслѣдіе древнеклассическихъ народовъ, или, лучше сказать, авторовъ. Въ этой наукѣ мы слѣпо придерживаемся построенія, даннаго ей Греками и Римлянами, и съ усердіемъ, достойнымъ лучшей участи, ни на одну іоту не отступаемъ до сихъ поръ отъ этихъ образцовъ. Поэтому всѣ послѣдующіе языки, развившіеся гораздо позднѣе и при совершенно другихъ усло-

віяхъ, напримѣръ, скандинавскіе и славянскіе, мы продолжаемъ искуственно втискивать въ устарѣвшія формы латинской грамматики.

Мы нисколько не оспариваемъ того, что многія общія положенія латинской грамматики особенно синтаксическія, примѣнимы до нѣкоторой степени ко всѣмъ языкамъ, съ неизбѣжными, конечно, измѣненіями для каждаго изъ нихъ, но мы совершенно недоумѣваемъ, какимъ образомъ наши педагоги до сихъ поръ не додумались до необходимости измѣнить всю терминологію грамматики, представляющую послѣдніе остатки чистѣйшей схоластики. Никакая логика, никакая иллюстрація не могутъ объяснить ребенку и даже юношѣ, почему данная система измѣненій словъ производится по падежамъ, а тѣмъ болѣе, почему одинъ падежъ называется родительнымъ, а другой — творительнымъ, и еще хуже, третій—винительнымъ. А залоги—дѣйствительный, страдательный, а причастія, или такія названія частей рѣчи, какъ глаголъ, нарѣчіе, имя существительное, далѣе, наклоненія—изъявительное, сослагательное! Вѣдь всѣ эти мудреные термины, не имѣющіе логической связи съ изображаемыми ими понятіями, никакъ нельзя понять, а можно только заучить наизусть, что̀ учащійся и дѣлаетъ, постоянно путая одно съ другимъ. Мы еще не встрѣтили ни одного ученика низшихъ классовъ гимназіи, который бы понималъ значеніе причастій, залоговъ, наклоненій. Эта абракадабра укладывается кое-какъ въ головахъ учениковъ высшихъ классовъ, и то въ очень рѣдкихъ случаяхъ. При окончаніи общаго образованія, когда умъ учащагося достаточно разовьется и окрѣпнетъ, эта терминологія становится, если не понятной, то по крайней мѣрѣ, болѣе удобоваримой, но вѣдь вся грамматика изучается въ низшихъ классахъ школы, когда объ уразумѣніи этой схоластики не можетъ быть и рѣчи, какія бы усилія не примѣнялись.

Мы не настолько самоувѣрены, чтобы рѣшиться давать указанія, какъ перестроить грамматику на иныхъ, болѣе разумныхъ основаніяхъ, хотя бы по отношенію къ установленію болѣе логической и понятной терминологіи, но твердо убѣждены въ томъ, что постановка преподаванія этой науки въ школѣ рѣшительно ни съ чѣмъ не сообразна и крайне затрудняетъ изученіе всякаго языка именно въ дѣтскомъ возрастѣ. Это вѣчное сопоставленіе правила съ неправильными исключеніями, эта темнота основныхъ грамматическихъ терминовъ,—отнюдь не могутъ благотворно вліять на развитіе логическаго мышленія, чтобы ни утверждали господа классики. Они уже потому неправы, что приравниваютъ до нѣкоторой степени развивающее вліяніе математики къ грамматикѣ древнихъ языковъ, т. е. сравниваютъ вещи несравнимыя. Вся математика построена на чистѣйшей логикѣ, не допускающей малѣйшихъ исключеній и отступленій—тамъ все связно и вытекаетъ одно изъ дру-

гого. Если умъ склоненъ къ этого рода мышленію, то упражненіе въ математикѣ даетъ ему великолѣпнѣйшій матеріалъ для развитія. Грамматика, наоборотъ, не имѣетъ точныхъ и твердыхъ законовъ, всѣ выводы ея условны, усваивается она лучше практикой, нежели теоретическимъ изученіемъ, чѣмъ и объясняется тотъ фактъ, что вполнѣ изучить иностранный языкъ нельзя безъ предварительной практики на немъ въ чтеніи, разговорѣ и на письмѣ. Каждый языкъ имѣетъ свою грамматику, отличающуюся отъ другихъ, сообразно различію языковъ. Конечно всѣ языки романскаго корня и ихъ грамматики имѣютъ очень много общаго, но они мало похожи на языки и грамматики славянскихъ, скандинавскихъ нарѣчій и др. Изъ европейскихъ языковъ, напр. англійскій занимаетъ весьма своеобразное положеніе—въ образованіи словъ онъ имѣетъ точки соприкосновенія съ языками романскими и германскимъ, но затѣмъ, по произношенію, а, главное, по своей упрощенной грамматикѣ онъ не сходенъ ни съ однимъ изъ европейскихъ языковъ. Именно англійскій языкъ доказываетъ, что слѣпое подражаніе древнеклассическимъ языкамъ въ отношеніи грамматики составляетъ грубое заблужденіе, рутину. Англичане создали языкъ очень богатый и удобопримѣнимый ко всѣмъ потребностямъ человѣка, упростивъ его формы до послѣдней степени и тѣмъ облегчивъ его изученіе. Коренныя отступленія отъ грамматикъ древнеклассическихъ языковъ принесли большую пользу, нисколько не помѣшавъ ему сдѣлаться общераспространеннымъ языкомъ науки и литературы, съ избыткомъ удовлетворяющимъ самымъ высокимъ требованіямъ послѣднихъ и самой жизни.

И такъ, каждая грамматика пригвождена къ своему языку и слѣдуетъ за развитіемъ его. Языкъ создается народомъ гораздо раньше грамматики, которая появляется уже тогда, когда языкъ достаточно развился и обогатился разнообразными формами, изученіе которыхъ усложняется и затрудняется. Грамматика, ничего не пересоздаетъ въ языкѣ, а лишь старается упорядочить, систематизировать его изученіе. Всего этого не слѣдуетъ забывать, когда мы желаемъ опредѣлить истинное значеніе грамматики. Конечною и существенною цѣлью ея изученія должно служить не фантастическое развитіе ума человѣка, а только облегченіе послѣднему овладѣть языкомъ. Что умственное развитіе человѣка не находится ни въ какомъ прямомъ отношеніи къ грамматическому изученію языковъ, доказывается тѣмъ общеизвѣстнымъ фактомъ, что совершенное знаніе грамматики даннаго языка нисколько не гарантируетъ знанія самого языка, какъ средства обмѣна мыслей и, наоборотъ, нетвердое знаніе теоретической грамматики нисколько не мѣшаетъ прекрасно владѣть языкомъ, хорошо говорить и писать на немъ. По всей вѣроятности, это происходитъ отъ того, что грамматика принадлежитъ къ числу наименѣе совершенныхъ наукъ, лишена всякой самостоятель-

ности, такъ какъ обыкновенно колеблется между двумя противуположными вліяніями—рабской зависимостью отъ мертвыхъ древнеклассическихъ языковъ и самостоятельнымъ развитіемъ языковъ новыхъ, не укладывающихся въ устарѣлыя рамки грамматики латинской. Одно вліяніе тянетъ ее назадъ, а другое впередъ—въ результатѣ невообразимая путаница, несоотвѣтствіе установленныхъ терминовъ выражаемымъ ими понятіямъ, сухость, схоластичность всей ея научной постройки, ни съ какой стороны не могущія возбуждать любознательности учащихся и нерѣдко затрудняющія изученіе самого языка. Это и наблюдается въ нашихъ классическихъ гимназіяхъ съ тѣхъ поръ, какъ изученіе древнихъ языковъ было сосредоточено на сухомъ грамматическомъ преподаваніи ихъ, съ цѣлью формальнаго развитія ума.

Всего сказаннаго достаточно, чтобы придти къ убѣжденію, что грамматика всякаго языка, въ томъ числѣ и древнеклассическихъ, менѣе всякой другой науки представляетъ подходящій матеріалъ для развитія человѣческаго ума. Съ нею приходится поневолѣ мириться въ школѣ, но при одномъ существенномъ условіи, чтобы она была заключена въ естественные предѣлы своего полезнаго примѣненія, а именно, чтобы служила только пособіемъ при изученіи языковъ и не претендовала ни на какое исключительное положеніе въ школѣ. Не сосредоточивать на ней школьное обученіе, а оберегать учащихся отъ излишняго обремененія ею—вотъ въ чемъ должно заключаться истинно разумное отношеніе къ этому учебному предмету. Если люди не додумались еще до болѣе раціональнаго метода обученія языкамъ, какъ при посредствѣ нынѣшнихъ схоластическихъ грамматикъ, то по крайней мѣрѣ надо имѣть благоразуміе пользоваться этимъ скучнымъ и неуклюжимъ предметомъ возможно осторожнѣе, не высушивая въ учащихся любознательности, не притупляя природныхъ умственныхъ способностей ихъ.

Классическая школа поступаетъ совсѣмъ наоборотъ. Центромъ тяжести въ ней служитъ крайне обременительное, чрезвычайно подробное преподаваніе грамматики, и при томъ не родного или другого живаго языка, которымъ придется пользоваться въ жизни, а двухъ мертвыхъ языковъ, восьмилѣтнее изученіе которыхъ совершается при полномъ убѣжденіи, нетолько учащихся, но и самихъ педагоговъ, что они будутъ выкинуты за бортъ съ своими грамматиками тотчасъ по выходѣ изъ школы. Мы уже указывали на то, какъ это грамматическое истязаніе въ области древнихъ языковъ гибельно повліяло у насъ на уровень знанія этихъ мертвецовъ. Сторонники классической школы прекрасно сознавая это, не стѣсняются доказывать, что если знаніе древнихъ языковъ этой системой не достигается, то остается формальное развитіе ума. Можетъ быть это и такъ, но въ такомъ случаѣ это фор-

мальное развитіе ума рѣшительно никуда не годится, потому что обладатели его, сплошь и рядомъ, оказываются не приготовленными къ вступленію прямо въ практическую жизнь и мало пригодными для продолженія курса высшаго образованія. Какихъ-же еще нужно доказательствъ для убѣжденія, что всѣ упованія на чудотворное воздѣйствіе грамматики древнихъ языковъ на умственное развитіе учащихся есть чистѣйшая химера?

Если же эта цѣль дѣйствительно не достигается, то значитъ время, посвящаемое изученію древнихъ языковъ нетолько пропадаетъ безвозвратно, но влечетъ за собой гораздо болѣе тяжелыя послѣдствія. Первое изъ нихъ состоитъ въ томъ, что въ гимназическомъ курсѣ не оказывается надлежащаго мѣста и времени для изученія такихъ дѣйствительно общеобразовательныхъ предметовъ, какъ—Законъ Божій, родной языкъ и литература, исторія русская и всеобщая, географія, новые иностранные языки и наука о жизни природы. Общеобразовательное значеніе этихъ учебныхъ предметовъ настолько общепризнано, что распространяться объ этомъ врядъ ли нужно. Приведемъ только на справку, что если этого значенія имъ не придавалъ гр. Толстой, то несомнѣнно всѣ русскіе Министры Народнаго Просвѣщенія, до и послѣ него, были совершенно иного мнѣнія. Добавимъ также, что на этихъ предметахъ, главнымъ образомъ, сосредоточивается любознательность учащихся, въ чемъ всякій можетъ убѣдиться, припомнивъ время пребыванія своего въ школѣ и личное отношеніе къ предметамъ обученія. Вслѣдствіе этого общая картина обученія въ гимназіяхъ производитъ тяжелое впечатлѣніе какого-то необъяснимаго недоразумѣнія: предметы, наиболѣе интересующіе учащихся, въ полномъ пренебреженіи, ими вовсе не пользуются для возбужденія энергіи и самостоятельной дѣятельности учениковъ, которыхъ, взамѣнъ этого, нравственно и умственно истязуютъ на древнихъ языкахъ, ничего въ нихъ не вызывающихъ, кромѣ скуки и отвращенія.

Второе тяжкое послѣдствіе, находящееся въ прямой связи съ первымъ, состоитъ въ умственномъ переутомленіи со всѣми его гибельными атрибутами. Объ этомъ вѣрномъ спутникѣ классической школы мы уже имѣли случай говорить съ точки зрѣнія доказанности его существованія. Теперь постараемся разъяснить, въ чемъ заключается сущность переутомленія и чѣмъ именно оно вызывается. То обстоятельство, что оно, какъ мы видѣли, составляетъ принадлежность только классической школы вездѣ, гдѣ она существуетъ, и не наблюдалось въ реальныхъ училищахъ, по крайней мѣрѣ, въ значительной степени, прямо указываетъ, что причину зла нужно искать не въ чемъ иномъ, какъ въ сосредоточеніи школьнаго обученія на древнихъ языкахъ. Сторонники классической школы, обыкновенно, уклоняются отъ анализа дѣйствительныхъ

причинъ этого прискорбнаго явленія, ставя вопросъ на совершенно фальшивую точку зрѣнія. Они выходятъ изъ того положенія, что умственное переутомленіе если и возможно, то только въ школѣ, отличающейся многопредметной программой. Поэтому, подсчитывая количество предметовъ обученія въ классической гимназіи и реальномъ училищѣ, они стараются доказать, что переутомленіе скорѣе возможно въ послѣдней школѣ, въ которой преподается бо́льшее число предметовъ. Но, не говоря уже о томъ, что переутомленія въ реальныхъ училищахъ до сихъ поръ почти не наблюдалось, слѣдовательно о немъ и говорить не слѣдуетъ, самый фактъ переутомленія никоимъ образомъ нельзя выводить изъ многопредметности и разнообразности занятій, а онъ является послѣдствіемъ исключительно интенсивности умственнаго и нравственнаго напряженія, употребляемаго учащимися при учебныхъ занятіяхъ.

Умственное напряженіе въ этихъ случаяхъ находится въ прямой зависимости отъ трудности усвоенія изучаемаго предмета, отъ отношенія къ нему учащагося и, наконецъ, отъ степени соотвѣтствія его силѣ, качествамъ и склонностямъ ума учащагося. Крайняя трудность грамматическаго изученія древнихъ языковъ не только признается безусловно всѣми образованными людьми, имѣвшими съ ними дѣло, но не отрицается, а прямо удостовѣряется самими сторонниками классическаго образованія. Припомнимъ еще разъ, что гр. Толстой въ этой именно трудности ихъ усвоенія видѣлъ главное воспитательное и образовательное значеніе древнихъ языковъ, содѣйствующее формальному развитію ума и пріученію къ труду, какъ къ тяжелому долгу. По его мнѣнію, подтверждаемому всѣми истыми классиками, для усвоенія грамматики древнихъ языковъ до полученія возможности свободно и правильно дѣлать extemporalia требуется чрезвычайное напряженіе умственныхъ силъ даже способнаго учащагося. Это избавляетъ насъ отъ излишняго труда останавливаться на доказательствахъ, что всеобщія жалобы на необыкновенную трудность изученія древнихъ языковъ совершенно справедливы.

Необходимое для этого напряженіе ума значительно усугубляется тѣмъ, что древніе языки не только не возбуждаютъ въ массѣ учащихся никакой любознательности, но прямо внушаютъ отвращеніе, съ которымъ постоянно считаются и у насъ, и въ западной Европѣ. Чтобы при такихъ условіяхъ выучить хорошо урокъ, а особенно сдѣлать безукоризненный переводъ, по которому будутъ судить не только о знаніяхъ ученика, но и о силѣ его умственныхъ способностей, несчастному мальчику нужно употреблять не часъ или два времени, а цѣлый вечеръ и нерѣдко безрезультатно, такъ какъ переводъ выйдетъ всетаки плохъ. Въ такихъ случаяхъ умъ работаетъ вяло, апатично; мальчикъ постоянно раздражается

и отвлекается отъ невыносимо скучнаго занятія, теряя нить размышленія, дѣлаетъ однѣ и тѣ же ошибки, не замѣчая ихъ и, наконецъ, завершивъ, съ грѣхомъ пополамъ, эту нравственную мукỳ, усталый ложится спать съ душевной тревогой, что работа вышла плоха, въ чемъ онъ и убѣдится въ школѣ полученнымъ неудовлетворительнымъ балломъ.

Эта неувѣренность въ томъ, какъ сдѣлана работа, играетъ важную роль въ вопросѣ о переутомленіи. По всякому другому учебному предмету ученикъ ясно сознаетъ, хорошо или дурно онъ приготовилъ урокъ. Даже относительно математической задачи онъ въ этомъ не сомнѣвается, потому что онъ имѣетъ передъ глазами подлежащій отвѣтъ въ задачникѣ. Невѣрности сдѣланнаго extemporalia онъ, безъ репетитора, проконтролировать не можетъ, а потому ложится въ постель съ тревогой, тѣмъ болѣе вредной, чѣмъ онъ обладаетъ болѣе нервнымъ темпераментомъ. Безпокойный сонъ, тяжелое пробужденіе утромъ, затѣмъ неудача въ классѣ, упреки дома, или вынужденное сокрытіе отъ домашнихъ полученнаго неудовлетворительнаго балла все это тѣ элементы, изъ которыхъ слагается нервное переутомленіе, тяжелое настроеніе духа, недовольство жизнью. Не даромъ же дѣти состоятельныхъ семей почти никогда не обходятся безъ репетиторовъ по древнимъ языкамъ, которые не столько помогаютъ, сколько работаютъ за нихъ въ большинствѣ случаевъ, избавляя ихъ отъ непріятнаго и непосильнаго самостоятельнаго труда. Хорошо выходитъ на практикѣ это пресловутое формальное развитіе ума, когда ученикъ пользуется чужой работой и совсѣмъ отвыкаетъ отъ самостоятельнаго умственнаго труда, именно, при изученіи древнихъ языковъ.

Такъ дѣло идетъ, за рѣдкими исключеніями, въ семьяхъ состоятельныхъ. Но, тамъ, гдѣ не хватаетъ средствъ на самое необходимое, этотъ вопросъ жизни и смерти, вопросъ объ окончаніи гимназическаго курса или провалѣ разрѣшается не такъ просто. Все дѣло тутъ сводится къ тому, справится ли мальчикъ самостоятельно съ этой тяжелой и отвратительной работой или свалится подъ тяжестью непосильнаго бремени. Въ лучшемъ случаѣ, весьма рѣдкомъ, мальчикъ оказывается не только даровитымъ вообще, но и способнымъ къ этого рода занятіямъ и даже склоннымъ къ нимъ. Рѣдкость такихъ случаевъ ярко доказывается тѣмъ, что классическая наука далеко не процвѣтаетъ въ нашемъ отечествѣ, очевидно, потому, что любителей ея почти нѣтъ.

Въ среднемъ случаѣ—учащійся не лишенъ хорошихъ способностей вообще, но не чувствуетъ никакого влеченія къ древнимъ языкамъ и работаетъ по нимъ туго, неохотно, а слѣдовательно и мало успѣшно.

Сколько нибудь удовлетворительные результаты достигаются большимъ трудомъ и притомъ подневольнымъ, съ затратой на это массы времени, отнимаемаго отъ другихъ учебныхъ занятій, болѣе ему симпатичныхъ и соотвѣтствующихъ качествамъ его умственныхъ способностей. Въ этомъ случаѣ мальчикъ становится въ совершенно ненормальное положеніе: онъ обязанъ затрачивать бо̀льшую часть времени и труда на работу непріятную и непроизводительную и по неволѣ лишается возможности успѣшно заниматься предметами, его интересующими. И это продолжается ни день, ни мѣсяцы, а въ теченіе всего гимназическаго курса. Можно себѣ представить, что происходитъ съ головой такого мученика нашей образцовой, ученой школы? Съ одной стороны, умъ привыкаетъ къ автоматической работѣ по древнимъ языкамъ, безъ чего не добыть ему аттестата зрѣлости, а съ другой, —постепенно падаетъ интересъ къ изученію остальныхъ предметовъ, сначала его занимавшихъ. Падаетъ этотъ интересъ потому, что онъ не можетъ удовлетворить его надлежащимъ образомъ—на это не хватаетъ ни времени, ни силъ, поглощаемыхъ тяжелою и скучною работою надъ мертвецами. Мало по малу онъ начинаетъ отставать отъ любимыхъ предметовъ, умственная жизнь его или вовсе не пробуждается, или, расшевеленная вначалѣ, постепенно затихаетъ, изо дня въ день притупляемая формальнымъ развитіемъ на древнихъ языкахъ.

Наконецъ, въ самомъ тяжкомъ случаѣ, юноша оказывается неспособнымъ къ усвоенію древнихъ языковъ, проявляя значительныя способности къ изученію общеобразовательныхъ предметовъ. Такой гимназистъ не можетъ окончить курса и удаляется изъ гимназіи, а вмѣстѣ съ тѣмъ лишается возможности получить высшее образованіе въ университетѣ на такихъ факультетахъ, которые вовсе не нуждаются въ древнихъ языкахъ. Спрашивается, за что такая явная несправедливость? Все объясняется только тѣмъ соображеніемъ, что неуспѣвающій въ древнихъ языкахъ будто бы не способенъ къ высшему умственному развитію.... Не говорите, что такіе случаи рѣдки—это будетъ большая ошибка. Именно наиболѣе даровитые молодые люди труднѣе всего подчиняются такому насилію школы. Они могутъ заниматься только при условіи интереса къ изучаемому предмету. Они не виноваты, что такъ созданы природой, а виновата школа, не желающая понять этого важнаго обстоятельства.

Глава VII.

Все, что изложено нами по поводу вреднаго вліянія на развитіе учащихся сосредоточенія на грамматическомъ обученіи древнимъ языкамъ, если не вполнѣ, то до извѣстной степени, признается и самими классиками, а главное нашимъ Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, такъ какъ оно, въ теченіе послѣднихъ двадцати лѣтъ, занималось преимущественно устраненіемъ изъ классической гимназіи излишняго обремененія учащихся древними языками, въ смыслѣ облегченія самой системы преподаванія ихъ, сдвигая ее съ грамматическаго пьедестала и направляя къ ознакомленію съ классическими авторами. Это послѣднее обстоятельство заслуживаетъ того, чтобы мы остановили на немъ серьезное вниманіе, такъ какъ ему, очевидно, суждено играть роль наиболѣе убѣдительнаго аргумента въ пользу оставленія въ силѣ классической системы образованія. Какъ не тяжело убѣжденнымъ классикамъ мириться съ тѣмъ, что основной ихъ доводъ въ пользу формальнаго развитія ума, получаемаго будто бы отъ изученія грамматическихъ тонкостей классическихъ языковъ, не выдержалъ испытанія, но бороться съ очевидностью имъ оказалось не по силамъ—сама жизнь вопіетъ противъ этого. Тогда они выдвинули на первый планъ аргументъ болѣе симпатичный, долго оставлявшійся ими въ тѣни—тщательное изученіе, опять таки въ ущербъ всѣмъ остальнымъ предметамъ, древнеклассическихъ исторіи и литературы, противъ общеобразовательнаго значенія которыхъ, конечно, возражать гораздо труднѣе. Мы все таки попробуемъ сбить ихъ и съ этой позиціи, искуственно ими укрѣпленной.

Безспорно исторія и литература каждаго культурнаго народа могутъ и должны служить наиболѣе подходящими предметами для возбужденія и развитія человѣческаго ума. Но такъ какъ подобныхъ народовъ, съ обширными, своеобразными и всегда поучительными исторіей и литературой, оказывается очень много въ современную намъ эпоху и притомъ нѣкоторые изъ нихъ существуютъ и продолжаютъ свое развитіе, а другіе давно уже сошли со сцены, то не только школа, но и

наиболѣе даровитые и образованные люди не могутъ въ равной мѣрѣ ознакомиться съ этимъ громаднымъ продуктомъ человѣческой мысли и дѣятельности въ полномъ его объемѣ и поневолѣ вынуждены производить въ этомъ сложномъ и богатомъ матеріалѣ тщательный выборъ. Всего нельзя обхватить, надо ограничиться необходимымъ minimum'омъ знаній, безъ которыхъ трудно оріентироваться въ современной жизни. На этомъ основана всякая школа; каждый человѣкъ, какъ бы онъ ни былъ уменъ, способенъ и трудолюбивъ, сильно ограничиваетъ кругъ своихъ знаній въ количественномъ отношеніи. Научить главному, но научить ясно и разумно вотъ истинный лозунгъ, котораго должно держаться современной общеобразовательной школѣ. Это главное нужно тщательно выбрать изъ общаго запаса знаній и преподавать въ наиболѣе доступной и соотвѣтствующей возрастамъ учащихся формѣ. Примѣняя эти соображенія къ отдѣльнымъ предметамъ, входящимъ въ составъ програмы общеобразовательной школы, по каждому изъ нихъ составляется такой планъ преподаванія, который бы вполнѣ соотвѣтствовалъ значенію предмета, какъ общеобразовательнаго средства, и подходилъ къ умственнымъ силамъ учащихся.

Въ частности, обращаясь къ исторіи, необходимо помнить, что предметъ этотъ требуетъ особеннаго вниманія при установленіи роли его въ общеобразовательной школѣ. Съ одной стороны это одинъ изъ самыхъ важныхъ предметовъ, обхватывающій наибо̀льшій объемъ свѣдѣній самаго разнообразнаго характера, а съ другой—онъ имѣетъ общепризнанное свойство возбуждать любознательность учащихся, при условіи разумнаго пользованія имъ. Смотря по способу ея преподаванія, исторію можно сдѣлать предметомъ сухимъ, обременяющимъ только память и не приносящимъ никакой пользы, также какъ и обратить въ могучее средство возбужденія въ учащихся любви къ знанію вообще и къ изученію исторіи человѣчества въ особенности. Общеобразовательная школа, не только у насъ, но и повсюду, до сихъ поръ не умѣетъ пользоваться этимъ богатымъ матеріаломъ, какъ слѣдуетъ. Исторію всегда почти преподаютъ въ болѣе или менѣе искаженномъ видѣ, съ искусственными сокращеніями въ однихъ мѣстахъ, съ цѣлью скрыть отъ учащихся цѣлые эпизоды и даже историческія эпохи, признаваемыя почему то могущими имѣть вредное вліяніе на умственное и нравственное развитіе учащихся; это эпохи паденія и разложенія государствъ и народовъ, революціонныхъ и реформаціонныхъ движеній. Вмѣстѣ съ тѣмъ нерѣко практикуется система искусственныхъ, несогласныхъ съ дѣйствительными данными науки, подчеркиваній нѣкоторыхъ историческихъ эпохъ, эпизодовъ и отдѣльныхъ фактовъ изъ ложнаго убѣжденія, что это должно оказать на учащихся хорошее вляніе и вызвать въ нихъ то или другое искуственное отношеніе къ нимъ.

Весьма многіе педагоги склонны признавать, что изъ всей обширной исторіи человѣчества въ школѣ почему то заслуживаетъ вниманія только исторія древнеклассическихъ народовъ, въ которыхъ непремѣнно ищутъ образцовъ для подражанія. Не подлежитъ никакому сомнѣнію, что исторіей нерѣдко пользуются для развитія въ ученикахъ тѣхъ или другихъ направленій мысли въ политическомъ, религіозномъ и соціальномъ отношеніяхъ. Такъ, католики заставляютъ скрывать или оправдывать всѣ грѣхи папства и католицизма, протестанты всѣхъ оттѣнковъ, напротивъ пользуются исторіей для изобличенія католицизма въ тяжкихъ преступленіяхъ, отрицая за нимъ какія либо заслуги передъ человѣчествомъ. Не малую роль въ искаженіяхъ исторіи играетъ ложно понятая идея патріотизма, также искуственно и ложно обѣляющая или очерняющая цѣлыя эпохи отечественной исторіи и дѣятельности извѣстныхъ партій, государей, правителей и вообще историческихъ дѣятелей разныхъ направленій. Самый главный и почти общій всѣмъ учебнымъ заведеніямъ недостатокъ постановки преподанія исторіи заключается въ томъ, что она преподается по однообразнымъ учебникамъ, обыкновенно сухо, бездарно и тенденціозно составленнымъ, какъ бы нарочно съ цѣлью заглушить въ учащихся всякій интересъ къ этому важному предмету и обременить одну только память.

Мы видѣли, что по идеѣ гр. Толстого, преподаваніе всеобщей исторіи должно быть сосредоточено на подробномъ изученіи исторіи Греціи и Рима при помощи ознакомленія съ древними писателями. Такое предпочтеніе этой части всеобщей исторіи отдается на томъ основаніи, что возможно глубокое знаніе древне-классическаго міра должно всесторонне вліять на умственное и нравственное развитіе учащихся. Сообразно этому древняя исторія проходится въ гимназіи два раза—въ IV классѣ и затѣмъ ей же всецѣло посвящается VIII классъ. Такимъ образомъ изъ 5 лѣтъ занятія исторіей, въ томъ числѣ и отечественной по 2 и по 3 раза въ недѣлю, въ разныхъ классахъ, 2 года отдаются древне-классической исторіи, а три года отечественной и всей остальной части всеобщей, изъ которой почти совсѣмъ исключается исторія XIX столѣтія.

Если допустить, хотя бы и очень успѣшное, примѣненіе этого плана, то долженъ получиться такой результатъ — оканчивающіе курсъ гимназій будутъ прекрасно и подробно знать исторію древне-классическаго міра, даже, до нѣкоторой степени, по источникамъ, но совершенно не будутъ знакомы со всей послѣдующей исторіей человѣчества, и особенно новѣйшаго періода. Въ виду того, что исторія, за исключеніемъ филологическихъ факультетовъ университетовъ и двухъ историко-филологическихъ институтовъ, не преподается ни въ одномъ изъ высшихъ учебныхъ заведеній, приходится признать, что наши гимназисты этими скудными историческими свѣдѣніями, въ боль-

шинствѣ случаевъ, должны ограничиваться на всю жизнь. Всякому понятно станетъ полнѣйшая несообразность такого порядка вещей. Современныя политическія отношенія государствъ и народовъ, строй ихъ общественной и государственной жизни, уровень развитія науки, литературы, промышленности—все это является сложнымъ результатомъ историческаго развитія человѣчества, на основѣ и подъ покровомъ христіанской религіи, рѣзко отдѣляющей цивилизацію христіанскую отъ древне-языческой и классической. Въ греческой и римской исторіи и литературѣ мы всегда найдемъ много очень интереснаго и поучительнаго для разъясненія основъ древнеклассическихъ міровоззрѣнія и цивилизаціи, но рѣшительно ничего, разъясняющаго намъ современный строй нашей жизни, кромѣ того, что большей частью, искуственно привито намъ за длинный періодъ подражанія древнимъ, начиная съ эпохи возрожденія.

Прекрасно даже зная только древнеклассическій міръ, можно оставаться круглыми невѣждами въ пониманіи того, что насъ окружаетъ теперь. Вѣдь древнеклассическая цивилизація не была передана намъ изъ рукъ въ руки, а, достигнувъ высшей точки своего развитія, стала быстро разлагаться и несомнѣнно погибла въ борьбѣ съ истиннымъ свѣтомъ христіанскаго ученія, подточенная глубокими язвами своего собственнаго патологическаго разложенія. Если бы духовное развитіе грековъ и римлянъ опиралось на дѣйствительно здоровыхъ умственныхъ и нравственныхъ началахъ, то оно выдержало-бы натискъ варваровъ и не исчезло-бы передъ гуманной и лучезарной христіанской истиной, а слилось-бы съ ней въ одно гармоническое цѣлое. Во всей исторіи человѣчества мы не наблюдаемъ ни одного факта конечнаго торжества грубой матеріальной силы надъ разумной и нравственной силой. Бывали временные успѣхи первой, всегда кончавшіеся полнымъ торжествомъ человѣческаго духа. Лучшей иллюстраціей вѣрности этого общаго положенія служитъ великая побѣда христіанскаго ученія, которое одолѣло и Римъ и варваровъ, не силою оружія, не массовымъ грубымъ натискомъ, а своимъ высокимъ нравственнымъ величіемъ и обаяніемъ. Только, при яркомъ свѣтѣ его, вскрылись злокачественныя язвы древнеклассическихъ цивилицаціи и нравственнаго растлѣнія, и, великолѣпное, по наружности, зданіе, построенное для удовлетворенія матеріальныхъ интересовъ чувственнаго наслажденія жизнью, рухнуло безвозвратно, похоронивъ подъ своими развалинами разслабленныхъ своихъ строителей и обладателей.

Отчего-же эта, признаваемая идеальной, цивилизація не устояла передъ нищими матеріально и богатыми духомъ послѣдователями Христа-Спасителя Міра?—Мы часто и много останавливаемся на казовыхъ сторонахъ древнеклассической цивилизаціи, но почему-то закрываемъ глаза

на глубокія внутреннія язвы этой далекой исторической эпохи, которыми только и можно объяснить ея полное крушеніе. Происходить это отъ того, что знаемъ мы этотъ міръ по двумъ источникамъ—сочиненіямъ лучшихъ и наиболѣе даровитыхъ древнихъ писателей, большей частью вѣрныхъ и преданныхъ его сыновъ, и по остаткамъ древняго искусства—скульптуры и архитектуры. Источники перваго рода не всѣ дошли до насъ въ чистомъ видѣ, что̀ доказывается тѣмъ, что мы до сихъ поръ не можемъ съ увѣренностью сказать—всѣ ли они принадлежатъ работѣ тѣхъ лицъ, которымъ приписываются. Достаточно вспомнить только обширную литературу о твореніяхъ Платона, изъ которой видно, что добрая треть произведеній этого выдающагося философа, не безъ основанія, заподозрѣвается въ непринадлежности ему. Объ этомъ до сихъ поръ ведутся ожесточенные споры между филологами классиками, раздѣляющіе ихъ на многочисленные лагери, совершенно запутавшіеся въ этихъ кропотливыхъ изысканіяхъ. Споры эти вызваны глубокими противорѣчіями, обнаруженными въ разныхъ, приписываемыхъ Платону, произведеніяхъ, крайне затрудняющими пониманіе его идей, философской системы. Тѣже недоумѣнія существуютъ и относительно литературныхъ произведеній многихъ другихъ греческихъ и римскихъ писателей и философовъ, которымъ врядъ-ли когда суждено будетъ разъясниться.

Обращаясь къ самой исторіи древнеклассическихъ народовъ, оказывается, что для изученія и пониманія ея, мы не имѣемъ такихъ прочныхъ источниковъ, какими обладаемъ относительно послѣдующихъ историческихъ эпохъ, особенно со времени изобрѣтенія книгопечатанія. Не говоря уже о томъ, что рукописные матеріалы, по самому свойству своему, не могутъ быть признаны вполнѣ достовѣрнымъ воспроизведеніемъ твореній древнихъ писателей, подвергавшихся нерѣдко произвольнымъ исправленіямъ, пропускамъ и даже умышленнымъ искаженіямъ переписчиковъ,—существуютъ и другія, весьма вѣскія причины относиться къ нимъ крайне осторожно и даже недовѣрчиво.

Древніе историки и лѣтописцы, не смотря на выдающіяся дарованія и таланты многихъ изъ нихъ, не имѣли подъ рукою другаго матеріала, кромѣ собственныхъ наблюденій и свѣдѣній, большею частью неизвѣстно откуда исходившихъ и никѣмъ не провѣренныхъ и необработанныхъ критически. Литература, если и существовала, то въ видѣ рукописей, за вѣрность которыхъ никто не могъ поручиться и при томъ трудно доступныхъ малосостоятельнымъ людямъ. О литературѣ-же критической, о научной обработкѣ этихъ сырыхъ матеріаловъ не могло быть и рѣчи. Каждый историкъ и лѣтописецъ сообщаетъ, на ряду съ фактами, вполнѣ достовѣрными, массу фантастическихъ небылицъ, приправляя ихъ собственными толкованіями, добавленіями и украшеніями, сообразно

эрудиціи, талантамъ и отношенію къ описываемымъ событіямъ. Критическое отношеніе къ историческому матеріалу, завѣщанному намъ древнеклассическимъ міромъ, началось примѣняться только въ послѣднія три столѣтія, когда открылись къ тому подходящія средства, когда получилась возможность легко сберегать и накоплять научный матеріалъ и созданы были разумные научные методы разработки. Теперь каждый историческій фактъ не берется на вѣру у того или другого писателя, а тщательно провѣряется по разнымъ источникамъ, такъ сказать, процѣживается чрезъ критическое рѣшето, самые источники бережно сохраняются, со всѣми признаками ихъ подлинности и точности, и служатъ достояніемъ науки, доступнымъ всѣмъ ея многочисленнымъ служителямъ. Чѣмъ дальше живетъ человѣчество, тѣмъ глубже и точнѣе оно изучаетъ свою прошлую исторію и готовитъ матеріалы потомству для изученія переживаемыхъ эпохъ. Несомнѣнно этотъ критическій методъ изученія исторіи примѣняется и къ древнеклассическому міру и наши историческія свѣдѣнія о немъ постепенно освобождаются отъ того тумана, которымъ онѣ окутаны были древними писателями, но намъ до сихъ поръ не удалось достигнуть въ этомъ направленіи большихъ результатовъ и врядъ-ли мы ихъ достигнемъ когда либо.

Дѣло въ томъ, что для осуществленія этой задачи намъ не будетъ доставать всесторонняго и достовѣрнаго матеріала. Въ этомъ отношеніи мы всегда будемъ вращаться въ тѣсныхъ рамкахъ несовершенной древнеклассической литературы, которую черезъ двѣ тысячи лѣтъ, послѣ ея пріостановленія, никакъ нельзя расширить и дополнить. Вновь открываемые древніе фоліанты, папирусы, надписи на памятникахъ пополняютъ нѣкоторыя частности, но мало прибавляютъ къ нашимъ общимъ знаніямъ классическаго міра. Эти источники составлялись при тѣхъ-же неудовлетворительныхъ условіяхъ, о которыхъ мы говорили выше, а потому и не могутъ ярко освѣтить намъ эту отдаленную эпоху человѣческой жизни.

На основаніи изложенныхъ данныхъ позволяемъ себѣ высказать серьезныя сомнѣнія относительно того, имѣемъ-ли мы возможность хорошо знать древнеклассическій міръ и насколько наши знанія представляютъ достовѣрную и всестороннюю картину жизни древнихъ Грековъ и Римлянъ. Немногихъ, сравнительно, древнихъ писателей, поэтовъ и философовъ нельзя считать за выразителей народнаго духа, истинныхъ интересовъ древнеклассическихъ народовъ, во всѣхъ ихъ слояхъ, которыми они жили, страдали и радовались. Это были только выразители интересовъ, духовныхъ и матеріальныхъ, горсти наиболѣе даровитыхъ, выдающихся привилегированныхъ людей древности, большею частью, не имѣвшихъ ничего общаго съ народными массами и ихъ дѣйствительными нуждами, условіями ихъ жизни и

сущностью міровоззрѣнія. Достаточно припомнить только, какъ эти, нерѣдко высокіе, умы легко относились къ идеѣ рабства и къ интересамъ и жизни своихъ рабовъ, какъ мало они оставили намъ свѣдѣній объ этихъ обездоленныхъ, доведенныхъ до животнаго состоянія, человѣческихъ паріяхъ, составлявшихъ $^9/_{10}$ общаго количества населенія греческихъ и римскихъ владѣній. А между тѣмъ эти величественныя развалины Эллады и Рима, которыми мы до сихъ поръ такъ восхищаемся, захлебываясь отъ восторга, когда-то удивляли ошеломленное человѣчество своими размѣрами, красотою и великолѣпіемъ только потому, что древнеклассическая цивилизація вся опиралась на безчеловѣчный институтъ рабства, безъ котораго этотъ міръ глубочайшаго эгоизма, чувственнаго наслажденія и матеріализма нельзя себѣ представить.

Такимъ-ли онъ рисуется намъ въ твореніяхъ древнихъ писателей? Очевидно нѣтъ, иначе мы, послѣдователи дивнаго христіанскаго ученія, давно-бы перестали искать тамъ образцовъ для руководства въ нашей собственной жизни и подходящаго матеріала для умственнаго и нравственнаго развитія нашихъ молодыхъ поколѣній. Намъ возразятъ, однако, что есть такіе классическіе писатели, которые не скрывали, а разоблачали пороки современнаго имъ общества, выставляя ихъ въ сатирѣ, бичуя въ ораторскихъ рѣчахъ. Охотно признаемъ, что были и такіе, но ихъ было значительно меньше и они разоблачали не гнилые общіе устои окружавшей ихъ жизни, которыхъ и сами не понимали, а размѣнивались на борьбу съ отдѣльными проявленіями произвола и несправедливости, ближе касавшихся ихъ самихъ и затрогивавшихъ ихъ личные интересы. По этимъ только проблескамъ, слабо освѣщавшимъ нѣкоторыя неприглядныя стороны древнеклассической цивилизаціи можно лишь полагать, что въ этой грандіозной и совершенной Аркадіи не все вездѣ и всегда, обстояло одинаково благополучно, но въ общемъ всетаки было недосягаемо лучше, нежели гдѣ либо и когда либо.

Изъ всей древнеклассической литературы, съ тѣхъ поръ какъ она была открыта, въ эпоху возрожденія, человѣчество не перестаетъ выносить преимущественно отрадныя, исполненныя сочувствія и уваженія впечатлѣнія объ этой отдаленной жизни. Мы восхищаемся памятниками искусства древнихъ, литературой, формами государственнаго и общественнаго строя, увлекательными типами жизнерадостнаго и гуманнаго Эллина, суроваго, мужественнаго Римлянина, самоотверженно любящаго свое отечество, величественной римской матроной, приносящей въ жертву своихъ сыновей на алтарь отечества. Къ сожалѣнію, мы не задаемся естественнымъ вопросомъ, отчего-же эти сильные, мужественные люди, дошедшіе до такихъ высшихъ степеней развитія и могущества, такъ самоотверженно любившіе отечество, нетолько не съумѣли отстоять свою цивилизацію и продолжать поступательное

движеніе впередъ, но даже сами исчезли съ лица земли, не оставивъ намъ прямыхъ своихъ потомковъ, по которымъ мы могли-бы правильно судить о нихъ самихъ? Нельзя же допустить, чтобы такое полное крушеніе цѣлой цивилизаціи и создавшихъ ее народовъ было результатомъ избытка умственнаго, нравственнаго и физическаго здоровья этихъ народовъ? Надъ этими вопросами стоитъ серьезно призадуматься и попытаться рѣшить ихъ возможно трезвѣе и безпристрастнѣе.

Эти лучшіе люди, по которымъ мы судимъ о всѣхъ грекахъ и римлянахъ, составляли горсть привилегированныхъ счастливцевъ, жившихъ исключительно для себя и покровительствовавшихъ имъ государствъ, приспособленныхъ къ удовлетворенію ихъ только интересовъ, въ ущербъ и на счетъ всей массы безправнаго населенія. Все ихъ благоденствіе, права на богатство, наслажденія, власть построены были на жестокой, безчеловѣчной эксплоатаціи этого громаднаго большинства обездоленныхъ и обезличенныхъ существъ, именуемыхъ рабами, о которыхъ такъ мало распространяются классическіе писатели. Все для привилегированныхъ и ничего, кромѣ лишеній, страданій и тяжкаго труда, для рабовъ—вотъ антикультурный фундаментъ, на которомъ былъ построенъ древнеклассическій міръ. Древніе авторы не скрывали отъ насъ фактовъ, указывавшихъ на такую организацію классическаго общества и государства, но они сами не понимали истиннаго значенія такой противуестественной постройки и недогадывались даже,что это именно та самая язва, которая подточитъ весь организмъ. Если Платонъ и Аристотель, парившіе очень высоко въ области человѣческой мысли, нетолько не понимали истиннаго значенія рабства, какъ злокачественной соціальной болѣзни, но не могли себѣ представить существованія человѣчества безъ института рабства, то что же говорить о той массѣ привилегированныхъ владѣльцевъ рабовъ, которые примѣняли этотъ институтъ на дѣлѣ и были безконтрольными распорядителями жизни и судебъ всей этой массы человѣчества, низведенной на степень животной рабочей силы. Одно могучее средство могло бы еще какъ нибудь смягчить вопіющее зло—это религія. Но древнеклассическій міръ не имѣлъ религіи, въ томъ смыслѣ, какъ понимаемъ это мы. То, что носило это имя у древнихъ Грековъ и Римлянъ, было въ сущности религіозное, возведенное въ систему, потворство человѣческимъ страстямъ, апологія чувственнаго и матеріальнаго наслажденія жизнью, опять таки для привиллегированныхъ, а не для всѣхъ. Даже идеальная Греція не создала разумной идеи божества и довольствовалась цѣлымъ обществомъ оматеріализированныхъ боговъ, отличавшихся отъ простыхъ смертныхъ только болѣе сильными страстями и пользовавшихся волшебными средствами для ихъ удовлетворенія. Положительный Римъ приспособилъ тѣхъ же боговъ къ своимъ взглядамъ на человѣка и

жизнь, ища въ нихъ не корректива и узды своимъ страстямъ, а лишь санкціи и оправданія.

Кто изъ насъ не выросъ въ убѣжденіи, что греки и римляне почти недосягаемые для насъ идеалы возможнаго на землѣ совершенства, что это были народы высокообразованные, первые насадители гуманизма въ средѣ человѣчества, глубокіе мыслители, типичные образцы основныхъ человѣческихъ добродѣтелей. Очень не многіе однако, задавались вопросомъ, такъ-ли это было въ дѣйствительности? Не миражъ-ли это? Почему-же эти гиганты не выдержали жизненной борьбы и построенное ими, грандіозное повиду, зданіе цивилизаціи такъ позорно рухнуло, что втеченіе болѣе тысячелѣтія замѣнившіе ихъ новые народы, разселившіеся на ихъ могилахъ и развалинахъ, не сочли нужнымъ пользоваться плодами ихъ трудовъ, а, напротивъ, старались освободить себя отъ классическаго ига. Только когда совершенно изгладились впечатлѣнія древнеклассической дѣйствительности и на этотъ міръ стало возможнымъ смотрѣть объективно, какъ мы разсматриваемъ небесныя явленія въ астрономическія трубы, только тогда человѣчество, отдѣленное отъ него грамаднымъ пространствомъ времени, приступило къ изученію его, какъ чего-то совершенно новаго и давно забытаго.

Но тутъ пришлось уже имѣть дѣло не съ тѣмъ, дѣйствительно когда-то жившимъ древнеклассическимъ міромъ, а только съ отраженіемъ его въ твореніяхъ горсти древнихъ авторовъ и въ остаткахъ памятниковъ искусства. Латинскіе авторы были небезпристрастными бытописателями своей эпохи, а скорѣе адвокатами интересовъ высшихъ классовъ населенія. Въ ихъ произведеніяхъ можно найти многое, что касалось жизни и благополучія горсти власть имущихъ и почти нѣтъ никакихъ свѣдѣній о бѣдственномъ прозябаніи массы безправнаго народа. Они не скрыли только одного въ высшей степени рельефнаго факта, что эта невѣжественная масса постоянно требовала у государства и привилегированныхъ классовъ—хлѣба и зрѣлищъ и что государство признавало себя обязаннымъ удовлетворять эти требованія черни, какъ бы въ вознагражденіе за грубую эксплоатацію ея и въ предупрежденіе опасныхъ народныхъ волненій. Замѣтьте, чернь требовала только даровыхъ хлѣба и зрѣлищъ, а не производительнаго труда, такъ какъ послѣдняго для нея не существовало вовсе въ этомъ совершенномъ классическомъ мірѣ. Всѣ результаты труда принадлежали государству и привилегированнымъ классамъ, а потому чернь и не могла смотрѣть на трудъ, какъ на цѣлесообразное средство удовлетворенія ея жизненныхъ потребностей. Производительность труда рабовъ опредѣлялась условной полезностью его для господъ, а не для нихъ, для которыхъ онъ имѣлъ одно только значеніе—безконечнаго страданія.

Да, этимъ несчастнымъ полуживотнымъ только и нужны были— хлѣбъ, для поддержанія физическаго существованія и зрѣлища для временнаго хотя бы забвенія тяжкихъ условій жизни и удовлетворенія грубыхъ животныхъ инстинктовъ. Этимъ цѣлямъ соотвѣтствовали и употреблявшіеся средства-хлѣбъ и вино были даровые, съ презрѣніемъ удѣлявшіяся голодному народу, какъ кормъ скоту, а зрѣлищами служили кровавыя бойни, на которыхъ тѣ же рабы гибли тысячами въ безчеловѣчной борьбѣ между собою и съ дикими животными, на потѣху глубоко развращенной толпы, отъ цезаря до послѣдняго раба. Заготовленіе и воспитаніе этихъ несчастныхъ и жалкихъ орудій древне-классическаго наслажденія жизнью—гладіаторовъ и дикихъ звѣрей, составляло прибыльный и общераспространенный промыселъ, которымъ занималась масса своеобразныхъ промышленниковъ, едва успѣвая удовлетворять широко развивавшійся спросъ. Припомнимъ, что Circus Maximus и Colosseum въ Римѣ, эти величайшія арены такихъ животныхъ развлеченій, вмѣщали въ себѣ сотни тысячъ зрителей, вѣками воспитывавшихся на потокахъ крови, безпримѣрныхъ человѣческихъ страданіяхъ и мученіяхъ. Эти монументальныя зданія были украшены лучшими образцами классическаго искуства по части скульптуры, орнаментаціи. Такими зрѣлищами наслаждалась не одна грубая чернь, но и тѣ самые древнеклассическіе мудрецы, которые писали и составляли литературныя произведенія, столь восхищающія насъ на разстояніи двадцати столѣтій времени! . . .

Не по оставленнымъ ими полуистлѣвшимъ фоліантамъ писанной мудрости должна ихъ судить исторія, а потому, какъ они жили и дѣйствовали, что любили и ненавидѣли, а главное, какъ они относились къ такимъ основамъ духовной жизни человѣка, какъ—Верховное Божество, природа, человѣкъ, общество (во всемъ его объемѣ), государство. Изъ того, что въ древнеклассическомъ мірѣ были отдѣльные люди, возвышавшіеся надъ низкимъ уровнемъ окружающаго общества и трактовавшіе въ изящной литературной формѣ о высокихъ идеяхъ, мечтавшіе о лучшихъ условіяхъ жизни,—во все не слѣдуетъ, что весь этотъ классическій міръ, даже въ главныхъ основныхъ своихъ чертахъ, былъ достоинъ удивленія и подражанія для современнаго намъ человѣчества.—Побольше разумной и безпристрастной критики, и мы непреложно придемъ къ твердому и глубокому убѣжденію, что не проливать горькія слезы о его преждевременномъ исчезновеніи, какъ мы это дѣлаемъ до сихъ поръ, а надо сознать, что ни чѣмъ инымъ онъ и кончить не могъ, какъ позорнымъ крушеніемъ, и не отъ какихъ нибудь внѣшнихъ причинъ, а отъ собственной неизлѣчимой и крайне злокачественной болѣзни.—Природа была дѣйствительно родною и любящею матерью классическихъ народовъ, она надѣлила ихъ необыкновенными

духовными и физическими дарами, помѣстивъ ихъ въ лучшихъ уголкахъ земнаго шара; судьба была для нихъ неисчерпаемой въ счастьи и всевозможныхъ благодѣяніяхъ—и все это погублено было бѣшенымъ развитіемъ человѣческихъ страстей вообще и чувственно плотскихъ въ особенности, не сдерживаемыхъ никакими нравственными и религіозными устоями.

Пока мы знали древнеклассическій міръ только по произведеніямъ древнихъ авторовъ и по уцѣлѣвшимъ остаткавъ развалинъ красивыхъ и величественныхъ памятниковъ его искуства, мы могли ошибаться относительно истиннаго значенія классической жизни и цивилизаціи. Адвокаты эти были слишкомъ искусны и краснорѣчивы, чтобы ими не увлечься. Все казалось такъ стройно, гармонично, а главное, наружно красиво и прочно. Правда, Гиббонъ, въ своемъ классическомъ трудѣ «Исторія паденія и разрушенія Римской Имперіи» уже въ прошломъ XVIII столѣтіи разоблачилъ въ значительной степени неприглядную картину крушенія Рима; но, глубоко изучивъ древнеклассическій міръ, въ его положительныхъ и отрицательныхъ сторонахъ, вѣрно нарисовавъ картину его разложенія, онъ остался страстнымъ поклонникомъ этой цивилизаціи, горько оплакивавшимъ ея паденіе.—Странная черта ослѣпленія величіемъ и достоинствами древнеклассическаго міра, отличающая лучшія сочиненія выдающихся ученыхъ по его исторіи, мѣшаетъ авторамъ давать себѣ надлежащій отчетъ въ оцѣнкѣ ими же разработанныхъ историческихъ фактовъ.

Это объясняется, однако, очень просто; человѣкъ, посвятившій значительную часть своей жизни на глубокое изученіе классическаго міра, непремѣнно сживается съ нимъ, проникается его идеями, уваженіемъ къ его правамъ, обычаямъ, воззрѣніямъ, не замѣчая его заблужденій, пороковъ и преступленій и стараясь всячески ихъ оправдать или смягчить. Самый выборъ классическаго міра предметомъ своего изученія дѣлается на основаніи уже сложившагося ранѣе сочувствія и симпатіи къ нему. Такъ случилось и съ Гиббономъ, на котораго продолжительное посѣщеніе Рима произвело сильное, неизгладимое впечатлѣніе. Любуясь, однажды, величественнымъ видомъ вѣчнаго города, припомнивъ грандіозную его исторію и сравнивъ ее съ окружавшею католическою дѣйствительностью, онъ тутъ же безповоротно рѣшилъ написать исторію паденія и разрушенія Римской Имперіи. Очевидно, самый поводъ къ созданію этого замѣчательнаго, во многихъ отношеніяхъ, сочиненія, уже предрѣшалъ будущее направленіе этой работы. И дѣйствительно Гиббонъ былъ далеко не безпристрастенъ въ оцѣнкѣ великаго дѣла столкновенія дряхлаго Рима съ свѣжимъ и животворнымъ ученіемъ

Христа. Онъ старался объяснить торжество христіанства не духовнымъ превосходствомъ его надъ разлагавшимся, чувственнымъ классическимъ міромъ, а разными случайными причинами.

То же основное качество—пристрастіе, отличаетъ и всѣ ученые труды по жизнеописаніямъ знаменитыхъ людей. Авторы, обыкновенно, приступаютъ къ работѣ уже съ сложившимся сочувствіемъ къ избраннымъ героямъ. Имъ тяжело мириться съ ихъ общечеловѣческими или спеціальными слабостями, недостатками и пороками, и потому они стараются всячески ихъ затушевывать, оправдывать, а иногда замалчивать. Общая картина выходитъ неминуемо односторонняя, впечатлѣніе, въ большей или меньшей степени, невѣрное. Это именно и случилось съ исторіей древнеклассическаго міра.

Тщательное изученіе его сопряжено съ большими трудностями, требуетъ серьезнаго знанія мертвыхъ языковъ, знакомства съ литературой, съ подлинными источниками. Пока все это будетъ достигнуто, проходитъ много времени ежедневнаго духовнаго общенія съ его воззрѣніями на всѣ вопросы жизни, его нравами, обычаями,—изслѣдователь невольно заражается, проникается ими, чѣмъ, по нашему мнѣнію, объясняется живучесть упорнаго и страстнаго поклоненія передъ Греціей и Римомъ, среди спеціалистовъ—классиковъ. Для этого надо дѣйствительно превратиться, до нѣкоторой степени, въ древнеклассическаго человѣка, забыть современную жизнь, цивилизацію, науку и литературу. Но естественнымъ послѣдствіемъ такой внутренней трансформаціи будетъ то, что и происходитъ съ подобными людьми: они лишаются способности понимать современную дѣйствительность, интересоваться ею и участвовать въ ней. Настоящее ихъ не удовлетворяетъ; не понимая настоящаго, они не могутъ правильно глядѣть въ будущее, а только мечтаютъ привить ему, посредствомъ искуственнаго атавизма, классическое наслѣдство, тщательно вырывая его изъ двухътысячелѣтней могилы. Но вѣдь прежде нежели это сдѣлать, нужно покончить съ тѣмъ, что погубило этихъ мертвецовъ и возродило къ новой жизни все человѣчество. Нужно отрѣшиться отъ дивныхъ завѣтовъ Спасителя Міра, перевернуть вверхъ дномъ всѣ наши нравственныя и религіозныя понятія, рельефно доказавшія свою живительную силу, не только сломившую древнеклассическій міръ, но и побѣдоносно руководящую нами въ разумномъ и всестороннемъ поступательномъ движеніи впередъ. Наконецъ, нужно снова заковать человѣчество въ кандалы рабства, поставить на первый планъ животное, чувственное наслажденіе жизнью и принизить духовную сторону развитія человѣчества. Безъ этихъ необходимыхъ атрибутовъ, нѣтъ возврата къ древнеклассическимъ понятіямъ, жизни, цивилизаціи, безъ нихъ немыслимо возрожденіе

древнихъ Грековъ и Римлянъ, иначе это будетъ грубая фальсификація.

Насъ могутъ упрекнуть въ односторонности нашихъ взглядовъ на значеніе древнеклассическаго міра. Почему мы такъ распространяемся, преимущественно, объ отрицательныхъ его сторонахъ и не упоминаемъ о многихъ положительныхъ его достоинствахъ? Неужели эта историческая эпоха не дала человѣчеству ничего хорошаго, великаго? На это мы отвѣтимъ, что въ нашей книгѣ мы вовсе не имѣли въ виду дѣлать всестороннюю оцѣнку значенія этого крупнаго эпизода исторической жизни человѣчества, а задались болѣе скромной и опредѣленной задачей — выяснить его значеніе только по отношенію къ общеобразовательной школѣ, какъ предмета обученія, имѣющаго то или другое вліяніе на развитіе учащихся, на подготовку ихъ къ жизненной дѣятельности. Странно было бы возбуждать какое либо сомнѣніе, при современномъ уровнѣ историческихъ знаній, въ необычайномъ интересѣ всего, что далъ намъ классическій міръ, какъ драгоцѣнное гнѣздо, въ которомъ зарождалась человѣческая мысль. Эта важная роль его въ исторіи развитія человѣчества давно уже оцѣнена по достоинству и не намъ дополнять сдѣланную уже гигантскую работу, которую мы не пытаемся вовсе опорочивать. Мы только добиваемся всеобщаго признанія, что глубокое и подробное изученіе классическаго міра, его исторіи, языковъ и литературы, имѣя громадное значеніе для чистой и спеціальной науки, лишено возможности благотворно вліять на учащихся въ общеобразовательной школѣ, въ цѣляхъ умственнаго и нравственнаго развитія ихъ и подготовки къ современной жизни, а также и къ высшимъ степенямъ образованія. Тщательное изученіе, даже отрицательныхъ сторонъ, этого важнаго періода исторіи человѣчества, имѣетъ огромное значеніе для науки, но совершенно непригодно, безцѣльно для юношества, не могущаго относиться къ нему сознательно и критически. Если общеобразовательная школа, при изученіи исторіи Греціи и Рима, какъ она это дѣлаетъ теперь, будетъ выбирать только все хорошее, великое, скрывая отъ учащихся оборотную сторону классической жизни, то она не дастъ вѣрной картины ея, а такое фальшивое знаніе не можетъ дѣйствовать благотворно на умственное и нравственное развитіе. Серьезное знаніе классическихъ языковъ настолько затруднительно, настолько требуетъ углубленія и развитія способности къ отвлеченію, что оно рѣшительно не по силамъ ученикамъ общеобразовательной школы. Употребляемое на это большое количество времени, отвлекая учащихся отъ ознакомленія съ дѣйствительными условіями окружающей ихъ жизни, приводитъ къ тому, что прошедшіе курсъ классической гимназіи не знаютъ совершенно жизни, не обладаютъ никакими средствами приспособленія къ ней и, вдобавокъ ко всему, не

знаютъ ни древнихъ языковъ, ни литературы, ни исторіи классическаго міра. Умъ человѣческій развивается на положительныхъ и твердыхъ знаніяхъ, чего бы онѣ не касались, а не на какихъ то обрывкахъ. На отвращеніи къ знанію, на непониманіи его невозможно строить общеобразовательной системы.

Подчеркнувъ отрицательныя стороны классической цивилизаціи, мы желали обратить вниманіе на вредное воспитательное вліяніе, какое можетъ оказать на учащихся излишнее углубленіе въ изученіе этого предмета. Христіанское міровоззрѣніе, христіанская религія и нравственность далеко опередили древнеклассическіе идеалы, а потому не на изученіи послѣднихъ нужно строить нравственное воспитаніе нашей учащейся молодежи. Общеобразовательная школа обязана дать подходящій матеріалъ для развитія ума и души учащихся, готовящихся принять участіе въ современной жизни, а не въ древнеклассической. Врядъ ли нужно распространяться о томъ, что намъ нѣчего заимствовать у Грековъ и Римлянъ по части науки. Но къ сожалѣнію, до сихъ поръ не всѣмъ ясно и понятно, что еще менѣе классическій міръ можетъ служить образцомъ для современнаго человѣчества въ дѣлѣ нравственности.

Греки и Римляне, среди окружающихъ народовъ, были, безспорно, самые образованные и нравственные для своего времени. Эта эпоха представляла собою извѣстную стадію историческаго развитія человѣчества, въ которой они первенствовали по праву и достоинству. Но наступили другія времена, явились другіе люди, потребовавшіе иныхъ основъ для жизни нравственной и умственной, тѣмъ болѣе, что классическіе устои, достигнувъ своего апогея, стали разлагаться и оказались безсильными удовлетворить эти потребности. Эту жажду въ коренномъ обновленіи утолила божественная христіанская религія, подъ вліяніемъ которой человѣчество переродилось нравственно и умственно и нашло прочный путь къ широкому развитію своихъ духовныхъ силъ. Второе тысячелѣтіе истекаетъ съ того момента, какъ міръ озарился яркимъ свѣтомъ христіанской истины и ничто не предвѣщаетъ ослабленья ея животворной силы. Здѣсь нѣтъ мѣста разочарованію, сомнѣніямъ. Насколько классическій человѣкъ жилъ только настоящимъ, ограничивая весь мысленный кругозоръ свой предметами личнаго земнаго существованія, настолько христіанинъ всецѣло живетъ для будущаго семьи, общества, государства и, наконецъ, своего собственнаго безсмертія. Отсюда коренное различіе въ основахъ и результатахъ всей жизненной дѣятельности древнихъ Грека и Римлянина и современнаго христіанина. Не видя ничего въ будущемъ, первые не могли его строить на разумныхъ и прочныхъ началахъ—въ этомъ и кроется главная причина крушенія клас-

сической цивилизаціи. Въ основѣ христіанскаго ученія лежитъ великое начало—настоящее имѣетъ значеніе только, какъ прочный фундаментъ для безконечнаго будущаго. Все, что дѣлаютъ люди-христіане, разсчитано на будущее, которому, часто, приносится въ жертву настоящее. Въ этомъ и заключается залогъ непрестаннаго и умственнаго развитія цивилизаціи христіанскаго міра. Будутъ мѣняться люди, цѣлые народы, но преемники и наслѣдники будутъ продолжать дѣло своихъ предковъ. Этой преемственности не было у древнихъ народовъ вообще. Будущее захватывало ихъ врасплохъ изнѣженными, обезсиленными, вырождавшимися. Такъ погибли или остановились въ своемъ развитіи Ассиріяне, Персы, Египтяне, Евреи (какъ отдѣльный народъ), Китайцы; таже неизбѣжная участь постигла Грековъ и Римлянъ, несмотря на ихъ несравненное превосходство надъ своими современниками во всѣхъ отношеніяхъ.

Цѣлью воспитанія и образованія у Грековъ и Римлянъ было примѣненіе къ современнымъ условіямъ жизни, въ видѣ возможно широкой эксплоатаціи ея,въ предѣлахъ земнаго существованія. Me mortuo terra miscetur igni (послѣ моей смерти земля хоть огнемъ гори)—вотъ девизъ, опредѣляющій отношенія къ жизни и къ будущему человѣческому развитію древнеклассическаго человѣка. Воспитанныя въ такихъ воззрѣніяхъ молодыя поколѣнія безсильны были пролагать новые пути къ благоденствію своихъ народовъ. Онѣ продолжали жить традиціей, ничѣмъ не обновляемой, а это привело къ катастрофѣ.

Христіанство провозгласило основой жизни человѣка—принципъ непрерывнаго самоусовершенствованія, вѣчнаго стремленія къ идеалу. Древній человѣкъ смотрѣлъ на земную жизнь, какъ на цѣль своего существованія, которой все исчерпывается, а для христіанина она является испытаніемъ, ведущимъ его къ осуществленію высшаго христіанскаго идеала—Царствія Небеснаго, котораго можно достигнуть только посредствомъ непрерывнаго нравственнаго самоусовершенствованія. Это великое начало и должно быть всецѣло положено въ основу современной общеобразовательной школы. Но искать средства для этого нужно не въ древнеклассическомъ мірѣ, а въ послѣдующемъ развитіи человѣчества, на основѣ христіанскаго ученія. Если древнеклассическій человѣкъ, особенно Грекъ, въ лучшихъ своихъ представителяхъ, мечталъ только иногда о высокихъ идеалахъ жизни и смутно додумывался до нихъ, безсильный повліять на современное человѣчество, то христіанство нашло въ себѣ силы создать и прочно укоренить новые идеалы. Классическая школа пренебрегаетъ христіанскими основами жизни, христіанскимъ воспитаніемъ, исторіей развитія христіанской цивилизаціи и за волосы тащитъ учащихся въ дебри классическаго міра, усердно отыскивая тамъ образцы

для подражанія и подходящіе матеріалы для ихъ умственнаго и нравственнаго развитія. Съ этого, безусловно ложнаго, пути ей необходимо сойти для того, чтобы быть разсадникомъ истиннаго знанія, правильнаго умственнаго и нравственнаго развитія молодыхъ поколѣній, а не притупленія ихъ духовныхъ силъ.

Глава VIII.

Выше неоднократно приводилось, что все русское образованное общество, съ момента введенія системы гр. Толстого, относилось къ ней безусловно отрицательно. Самъ иниціаторъ этого дѣла, опираясь на г.г. Каткова и Леонтьева, объяснялъ такое отношеніе невѣжествомъ нашего общества въ вопросахъ педагогіи и непониманіемъ истинныхъ интересовъ своихъ дѣтей. За русскою семьею почему-то не признавалось права имѣть свое сужденье въ этомъ насущномъ для нея дѣлѣ. Тѣмъ не менѣе, несмотря на всѣ препятствія, лучшіе русскіе люди того времени оставили намъ яркія доказательства, насколько они лучше понимали истинныя потребности русскаго просвѣщенія, нежели самонадѣянные устроители нашей общеобразовательной системы послѣдняго изданія. Теперь, когда мы ознакомились съ исторіею этой реформы, на основаніи преимущественно оффиціальныхъ данныхъ, и пришли къ опредѣленнымъ выводамъ, намъ не безъинтересно будетъ провѣрить ихъ мнѣніями наиболѣе образованныхъ русскихъ людей и вмѣстѣ съ тѣмъ отцовъ русскихъ дѣтей.

Мы уже имѣли случай приводить авторитетныя замѣтки изъ дневника академика А. В. Никитенко, съ болью въ сердцѣ слѣдившаго за движеніемъ реформы гр. Толстого въ моментъ ея введенія. Въ этомъ педагогѣ по профессіи и глубокому призванію передъ нами былъ не антагонистъ классической системы образованія, а просто высокообразованный человѣкъ, чуждый узкихъ заблужденій заправскихъ спеціалистовъ-педагоговъ, человѣкъ, всѣмъ обязанный своимъ выдающимся способностямъ и самостоятельному труду, а потому въ компетентности его не можетъ быть никакихъ сомнѣній. Сущность его возраженій сводилась къ тому, что нельзя было насильственно навязывать классическую систему образованія въ странѣ, гдѣ она не имѣла никакихъ корней и возбуждала противъ себя такой единодушный протестъ; не слѣдовало вводить ее такъ круто и потому, что не было подходящихъ учителей и создать ихъ было очень трудно, а пользоваться для этой цѣли иностран-

цами, незнающими Россіи и ея языка, болѣе нежели неблагоразумно. По мнѣнію этого глубокаго мыслителя, рѣшительно ничѣмъ не доказано благотворное вліяніе на умственное развитіе учащихся древнихъ языковъ и особенно ихъ грамматики, причемъ онъ настойчиво утверждалъ, что законченность древнихъ языковъ, ихъ неподвижность и несоотвѣтствіе современному развитію цивилизаціи составляютъ ихъ недостатки въ смыслѣ общеобразовательномъ, а не достоинства. Онъ глубоко вѣрилъ въ то, что человѣкъ можетъ умственно развиваться на изученіи всякой науки, а не на однихъ только древнихъ языкахъ, а потому его возмущало презрительное отношеніе гр. Толстого къ наукамъ естественнымъ, какъ могучему общеобразовательному средству. При самомъ началѣ реформы, А. В. Никитенко съ грустью предсказывалъ ей полнѣйшее крушеніе въ недалекомъ будущемъ, скорбя о томъ, что когда она будетъ разлетаться въ дребезги, то осколками своими ранитъ и погубитъ не мало поколѣній русской молодежи.

Черезъ три года послѣ введенія реформы то-же самое говорилъ князь Васильчиковъ, предсказывая графу Толстому тяжелую отвѣтственность предъ русскимъ обществомъ. Въ извѣстномъ письмѣ своемъ, изданномъ въ Берлинѣ въ 1875 году, [1]) считая классическую «систему» личнымъ дѣломъ графа, князь Васильчиковъ, въ сознаніи общественнаго долга, обращался къ нему съ слѣдующими прекрасными по своей простотѣ и глубинѣ, словами: «ни вы, графъ Толстой, ни я, князь Васильчиковъ, не можемъ судить по себѣ объ этомъ положеніи: мы съ вами принадлежимъ къ тому разряду счастливцевъ, которые могутъ выдержать безъ разстройства всякія испытанія, преодолѣть всякія трудности и пожертвовать большими суммами для воспитанія нашихъ дѣтей, не причиняя себѣ никакихъ стѣсненій. Но насъ не много, тысячи полторы или двѣ семействъ въ Россіи, для всѣхъ же прочихъ, для людей не только бѣднаго, но и средняго состоянія, для всего провинціальнаго дворянства, для большей части купечества и всѣхъ разночинцевъ, задача, вами предложенная для воспитанія, не разрѣшима и невыносима».

Далѣе, по мнѣнію автора, первымъ и главнымъ побужденіемъ къ ускоренію реформы учебныхъ заведеній было опасеніе антисоціальныхъ ученій, проникшихъ во многія изъ нихъ, подъ страшнымъ знаменемъ нигилизма. Признавая, что борьба съ тлетворными ученіями необходима, князь Васильчиковъ находитъ избранный путь совершенно нецѣлесообразнымъ. Не усматривая логичности въ измышленной связи между введеніемъ классическаго образованія и противодѣйствіемъ нигилизму и

---

[1]) Князь Александръ Илларіоновичъ Васильчиковъ. Біографическій очеркъ. Составилъ А. Голубевъ. СПБ. 1882 г. Стр. 53 и слѣд.

соціализму, онъ говоритъ: «намъ, напротивъ, сдается, что никакое другое ученіе не затемняетъ въ такой степени, какъ исторія древняго міра, нравственныя, общественныя и религіозныя понятія учащейся молодежи. Правда, въ древнихъ литературахъ можно найти зародыши всѣхъ человѣческихъ знаній, всякихъ ученій и теорій..., но общее впечатлѣніе древней исторіи, окончательное правоученіе, вытекающее изъ исторіи греко-римской гражданственности, едва-ли можетъ имѣть благопріятное дѣйствіе на развитіе въ юношествѣ чувства уваженія къ старшимъ, довѣрія къ авторитетамъ. Лѣтописи Греціи и Рима представляютъ, напротивъ, самое печальное зрѣлище растлѣнія нравовъ, распущенности управленія, угнетенія низшихъ классовъ, развращенія высшихъ и продажности государственныхъ сановниковъ, каковыя язвы совпадали съ процвѣтаніемъ наукъ и художествъ и усиливались по мѣрѣ развитія цивилизаціи и укрѣпленія монархической власти; такъ что главное поученіе, которое невольно, помимо всякихъ комментаріевъ, истекаетъ изъ изученія классической древности, есть то, что высшая культура совпадала въ Греціи и Римѣ съ высшимъ развратомъ». Поэтому онъ не признавалъ полезнаго значенія изученія классической древности, съ точки зрѣнія охранительной политики, воспитанія въ духѣ дисциплины, повиновенія, такъ какъ въ незрѣлыхъ умахъ учениковъ разовьется скорѣе духъ скептицизма, сомнѣнія въ благости науки и учрежденій.

Объяснивъ далѣе, что «аргументъ, часто приводимый въ защиту того, будто классицизмъ охраняетъ юные умы отъ духа отрицанія, отъ колебаній и сомнѣній—есть чистый вымыселъ, придуманный pour besoins de la cause», авторъ высказываетъ даже сомнѣніе и въ томъ, что въ такой аргументъ вѣрилъ самъ гр. Толстой, обращаясь къ которому онъ говорилъ: «вы, вѣроятно, сами подсмѣиваетесь, радуясь успѣху ловкаго учебнаго маневра». А маневръ съ доводами придуманъ для того, «что бы склонить въ свою пользу всѣхъ людей, не читавшихъ древнихъ авторовъ, запуганныхъ нигилизмомъ и коммунизмомъ и ухватившихся съ простодушнымъ восторгомъ за соломинку, которую имъ показывали чрезъ увеличительное стекло, въ видѣ якоря спасенія».

Обращаясь къ анализу существа реформы, князь Васильчиковъ указывалъ на нарушеніе ею того психологическаго явленія, которое онъ постоянно подмѣчалъ въ жизни, а именно—индивидуальное различіе натуръ, которое не можетъ быть никакимъ образомъ нивелировано, вставлено въ шаблонныя рамки. «Большею частію», утверждалъ авторъ, «съ молодыхъ лѣтъ проявляется преобладаніе тѣхъ или другихъ способностей; 15-ти лѣтній мальчикъ, если онъ не тупъ отъ природы, непремѣнно обнаружитъ или особую любовь къ

поэзіи, словесности, художествамъ, или способность къ вычисленіямъ, техническимъ познаніямъ, реальнымъ наукамъ. Вотъ въ этотъ-то моментъ вы (графъ) его и берете, чтобы сказать ему отъ имени начальства, что если онъ хочетъ быть вполнѣ образованнымъ человѣкомъ, то онъ не долженъ слѣдовать влеченію своихъ вкусовъ и наклонностей, что реальное образованіе не приведетъ его къ высшимъ степенямъ просвѣщенія, что онъ можетъ пожалуй идти и по этому проселочному пути воспитанія, но что главный трактъ, ведущій къ высшимъ школамъ, для него закрытъ, если онъ не одаренъ тѣми специальными способностями, которыя требуются программами и уставами». «Такого-то права сортировать нашихъ дѣтей по предвзятымъ соображеніямъ очень небольшого кружка педагоговъ, мы за вами (графъ) и не признаемъ. Да не признаетъ его никто въ Россіи, кромѣ той группы истыхъ консерваторовъ, которыхъ вы успѣли убѣдить не въ пользѣ классицизма, а въ необходимости затруднить доступъ въ университеты». Указывая, что изъ 100 семействъ, 90 горько сѣтуютъ на систему и тѣмъ естественно деморализуютъ и дѣтей, что если и въ средѣ педагоговъ незамѣтно открытаго протеста, то только потому, что они воздерживаются отъ этого по нуждѣ, для сохраненія своего положенія, — князь Васильчиковъ заявлялъ, что для проведенія «системы», если она имѣетъ педагогическое значеніе, «не нужно было насиловать убѣжденій: давъ классическимъ и реальнымъ школамъ равное мѣсто, правительство, указаніемъ опыта, убѣдило-бы и родителей и дѣтей въ относительномъ достоинствѣ и тѣхъ и другихъ. Но навязывать насильно цѣлому поколѣнію свою систему и требовать, чтобы оно, изъ предосторожности, притаило свои возраженія, изъ опасенія возмутить дѣтей, не касалось самаго вопроса, интересующаго всѣхъ и каждаго, обвинять прессу въ томъ, что-она служила вѣрнымъ отголоскомъ мнѣній огромнѣйшаго большинства отцовъ и матерей—это несправедливо».

Въ заключеніе своего замѣчательнаго письма, князь Васильчиковъ просилъ у графа не дѣлать ломки въ учебномъ уставѣ, а только «снять съ реальныхъ школъ опалу, которую онъ на нихъ наложилъ, и открыть для нихъ, наравнѣ съ классическими гимназіями, свободный доступъ въ высшія учебныя заведенія». При такомъ примирительномъ условіи, можно-бы даже было оставить заведенные графомъ порядки: «Пусть въ гимназіяхъ, такъ называемыхъ классическихъ, продолжаютъ упражнять учениковъ въ изученіи древнихъ міровъ и мертвыхъ языковъ, вы, (графъ), сами увидите необходимость постепенно умѣрять излишнія требованія и возвратитесь къ прежнимъ порядкамъ безъ шума, безъ волненія». «Одного только допустить нельзя:—это той власти, которую Вы себѣ, графъ, приписали, указывать нашимъ

дѣтямъ, помимо воли родителей, наперекоръ общественному мнѣнію, одинъ исключительный и единственный будто-бы путь для высшаго образованія, между тѣмъ какъ ихъ много и всѣ они равны. Откажитесь отъ этого чрезмѣрнаго права, которое вы себѣ присвоили самовластно, допустите, что вы можете ошибаться и только». «Вы примете, графъ, на Вашу душу тяжкій грѣхъ, котораго Вамъ не простятъ грядущія поколѣнія Вашихъ соотечественниковъ, если не выступите на тотъ путь примиренія, который мы позволили себѣ указать. Напрасно ваши безсмѣнные кліенты, редакторы Московскихъ Вѣдомостей, видятъ въ противодѣйствіи министерству народнаго просвѣщенія интригу, заговоръ антисоціальныхъ и антирелигіозныхъ партій, подкрѣпляемыхъ соучастіемъ простодушныхъ отцовъ семействъ, которые не вѣдаютъ, что творятъ. Мы вѣдаемъ, что вы творите испытаніе, которое русское общество не выдерживаетъ». «Устройте-же, графъ, какъ можно лучше и полезнѣе подготовительное среднее образованіе—классическія, реальныя, военныя и духовныя училища,—это ваше дѣло. Предоставьте лучшимъ ученикамъ всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеній равный доступъ въ высшія школы—это наше право. Мы только этого у васъ и просимъ».

Горячо, талантливо и отъ чистаго, наболѣвшаго сердца написанное однимъ изъ лучшихъ и образованнѣйшихъ отцовъ русскихъ семействъ, письмо это нетолько не подѣйствовало на неумолимаго гр. Толстого, но, не безъ его вѣдома, осталось даже неизвѣстнымъ русскому обществу. Изъ дневника А. В. Никитенко мы узнаемъ, однако, что оно не заключало въ себѣ ничего новаго, потому что такъ думало и страдало тогда все русское общество. Теперь, когда эти два лица давно уже сошли съ земного поприща и настаетъ для нихъ судъ неподкупной исторіи, нельзя не признать, что положеніе ихъ передъ этимъ судомъ совершенно измѣнилось. Тридцать лѣтъ тому назадъ гр. Толстой, во всеоружіи власти, круто и побѣдоносно шелъ къ намѣченной цѣли, упорно закрывая глаза на будущія послѣдствія смѣлыхъ своихъ экспериментовъ, опираясь на двухъ только сторонниковъ классицизма и раболѣпныхъ исполнителей его предначертаній по ввѣренному ему вѣдомству. Заставивъ замолчать всякое независимое мнѣніе, хотя-бы оно высказывалось въ такой мягкой и благородной формѣ, какъ въ приведенномъ письмѣ князя Васильчикова, окружая себя, по примѣру Каткова, подобострастными поддакивателями, несмѣвшими и неумѣвшими свое сужденіе имѣть, гр. Толстой пустился въ опасный путь со всѣми внѣшними шансами на блестящій успѣхъ, не замѣчая признаковъ злокачественной болѣзни, грозившей тогда уже преждевременнымъ разрушеніемъ всей этой искусственной постройкѣ.

Съ другой стороны князь Васильчиковъ, предостерегавшій графа объ этой болѣзни затѣяннаго имъ дѣла, не имѣлъ въ своемъ распоряже-

ніи нетолько никакой власти, но даже возможности громко высказать это предостереженіе. Можетъ быть эти непокорные люди ошибались и только мѣшали гр. Толстому успѣшнѣе совершить великое дѣло оздоровленія общеобразовательной школы? Нѣтъ, не только не ошибались, но какъ будто имѣли какое-то волшебное средство подсмотрѣть будущую судьбу созданной графомъ системы образованія, съ удивительной точностью, какъ по заданной программѣ, выполнившую все, что было предсказано княземъ Васильчиковымъ, въ чемъ мы уже достаточно убѣдились изъ предыдущаго изложенія. Волшебное средство, помогшее послѣднему ясно сознавать крупныя ошибки гр. Толстого въ настоящемъ и предвидѣть будущія тяжелыя послѣдствія ихъ, заключалось только въ томъ, что князь Васильчиковъ былъ высоко-образованный человѣкъ, любящій отецъ семейства, распространявшій эту любовь на всѣхъ русскихъ дѣтей и, вдобавокъ ко всему, прекрасно знавшій русскую жизнь и ея насущныя потребности. Всего этого, повидимому, не доставало насадителямъ классической системы въ русской школѣ.

Мы познакомились до сихъ поръ съ мнѣніями двухъ выдающихся русскихъ людей, принадлежавшихъ по своему происхожденію, положенію и интересамъ къ различнымъ полюсамъ нашего общества:—одинъ вышелъ изъ крѣпостныхъ крестьянъ, педагогъ по профессіи, другой—чистокровный аристократъ, какихъ у насъ на Руси не много. Коренное различіе это не помѣшало, однако, этимъ людямъ, не сговаривавшимся между собою, придти къ удивительному единомыслію во взглядахъ на реформу гр. Толстого.

Заключимъ наши ссылки мыслями еще одного серьезнаго русскаго дѣятеля, особенно интереснаго потому, что онъ стоялъ чрезвычайно близко къ самой реформѣ, занимая послѣдовательно должности—Попечителя Кіевскаго учебнаго округа (1861 годъ), Товарища Министра Народнаго Просвѣщенія (при Ст. Секретарѣ Головнинѣ) и Министра Народнаго Просвѣщенія (съ 24 Марта 1881 по 16 Августа 1882 г.). Мы имѣемъ въ виду Статсъ-Секретаря барона А. П. Николаи и недавно обнародованную записку его о системѣ классическаго образованія, подъ заглавіемъ «Pia desideria» [1]). Этотъ выдающійся и высокообразованный государственный дѣятель, участвовавшій въ преобразованіи школы при Статсъ-Секретарѣ Головнинѣ и руководившій ею черезъ 10 лѣтъ послѣ крутой реформы гр. Толстого, заслуживаетъ серьезнаго вниманія къ его мнѣніямъ и выводамъ по интересующему насъ вопросу. Баронъ Николаи начинаетъ свои разсужденія съ того, что опровергаетъ основной предразсудокъ, на которомъ построена вся система гр. Толстого, а

---

[1]) Русскій Архивъ 1899 г. № 8. Pia Desideria (о системѣ классическаго образованія въ Россіи) Стр. 607—631.

именно, что будто-бы изученіе древнихъ языковъ составляетъ единственный возможный путь къ высшему образованію и умственному развитію. Въ древнеклассическомъ мірѣ, въ эпоху среднихъ вѣковъ и въ первое время послѣ возрожденія, древніе языки, и особенно латинскій, считались международными языками жизни, литературы и цивилизаціи, это было дѣйствительно такъ, но въ послѣднія два столѣтія, съ обширнымъ развитіемъ наукъ историческихъ, математическихъ, естественныхъ и физическихъ, и новѣйшихъ языковъ, на которыхъ возникла огромная литература, древніе языки потеряли свое первенствующее значеніе. Современному человѣку нужно такъ много знать и своевременно изучать, что на мертвые языки и углубленіе въ изученіе древнеклассическаго міра у него не хватаетъ ни силъ, ни времени. Насколько въ прежнія времена подъ понятіемъ «образованіе» подразумѣвалось только классическое, настолько теперь представленіе объ образованіи неизбѣжно расширилось въ тѣхъ направленіяхъ, которые были неизвѣстны древнимъ. Математикъ, натуралистъ, техникъ и классикъ въ одинаковой степени могутъ достигать высокихъ степеней умственнаго развитія, идя къ этой цѣли различными путями, упражняясь въ различныхъ наукахъ. Классическая система, основанная преимущественно на латинскомъ языкѣ, въ западной Европѣ держится благодаря укоренившейся многовѣковой традиціи и сильному сродству европейскихъ языковъ съ латинскимъ. Классическая система пользуется тамъ традиціонной привилегіей лучшаго образовательнаго средства, происхожденіе которой не трудно объяснить. Люди, руководящіе общественнымъ мнѣніемъ по этому предмету, сами получили классическое воспитаніе и образованіе, а потому склонны думать, что эта система должна быть хороша, ибо она произвела ихъ. Въ позднѣйшемъ возрастѣ «человѣку трудно освободиться отъ впечатлѣній, произведенныхъ на него классическимъ образованіемъ, тѣмъ болѣе, что онъ не знаетъ, какой для развитія его способностей былъ-бы достигнутъ результатъ, если-бы для этого былъ избранъ иной способъ».—Приведенная аргументація и основанный на ней выводъ тѣмъ болѣе интересны и важны, что авторъ позаимствовалъ ихъ изъ сочиненія англійскаго педагога, озаглавленнаго: «Бесѣды о преподаваніи, читанныя въ Кембриджскомъ Университетѣ въ 1880 г. школьнымъ инспекторомъ Фитчемъ (Lectures on Teaching, delivred in university of Cambridge 1880, by Y. C. Fitch one of H. M. inspectors of schools). Это обстоятельство служитъ доказательствомъ, что въ странѣ, наиболѣе зараженной классическими традиціями, уже 20 лѣтъ тому назадъ, въ стѣнахъ старѣйшаго университета громко раздавался протестъ противъ увлеченія классицизмомъ. Съ тѣхъ поръ Англія далеко ушла въ этомъ направленіи.

Обращаясь къ Россіи, баронъ Николаи отрицаетъ связь ея съ древнеклассическимъ міромъ и его мертвыми языками, а потому введеніе классической системы образованія считаетъ слѣпымъ позаимствованіемъ изъ Германіи, неимѣющимъ корней въ русской исторической жизни. По мнѣнію автора, Россія, несвязанная историческими традиціями, находится въ особенно благопріятныхъ условіяхъ для созданія и развитія новыхъ, болѣе раціональныхъ путей воспитанія и образованія. Онъ положительно отвергаетъ основной доводъ гр. Толстого, что будто-бы Европа держится за древніе языки, какъ самое могущественное средство для развитія ума, совершенно справедливо доказывая, что тутъ дѣйствуетъ преимущественно традиціонная и непосредственная связь европейскихъ народовъ съ классическимъ міромъ въ языкѣ, наукѣ, литературѣ, учрежденіяхъ, правахъ, чего вовсе нѣтъ въ Россіи. Въ доказательство того, что вся система образованія у насъ была построена фальшиво въ 1871 году, баронъ Николаи ссылается на то, что по истеченіи 20 лѣтъ (записка была составлена въ 1893 году) она дала одни только отрицательные результаты: уровень образованія понизился, любовь къ знанію и серьезное отношеніе къ нему и къ жизни, въ средѣ учащейся молодежи, значительно ослабѣли; особенно пострадало знаніе отечественнаго языка, сравнительно даже съ результатами до реформенной гимназіи. Въ частности авторъ подчеркиваетъ упадокъ всякаго интереса къ изученію древнихъ языковъ, переутомленіе учащихся, сильное распространеніе такъ называемыхъ школьныхъ болѣзней, при поражающемъ развитіи близорукости и т. д.

Особенно интересны данныя, сообщаемыя почтеннымъ авторомъ, относительно обстоятельствъ, сопровождавшихъ введеніе реформы гр. Толстого и въ значительной степени разъясняющихъ ея коренные пороки и прискорбныя послѣдствія. Приводимъ это мѣсто въ дословной передачѣ: [1]) «Къ сожалѣнію, нельзя несознаться, что при опредѣленіи мѣста, указаннаго въ нашихъ учебныхъ гимназическихъ программахъ, классицизму, кромѣ довольно слѣпого подражанія чужестранному, занимали едва-ли послѣднее мѣсто соображенія, учебному дѣлу совершенно чуждыя. Такъ, изданіе устава 1871 г. состоялось, хотя и негласно, подъ вліяніемъ предвзятаго предубѣжденія противъ сочинителей предшествующаго устава (1864 г.), будто-бы поклонявшихся идеямъ, такъ называемымъ, либеральнымъ, въ противуположность охранительнымъ, предполагалось, вѣроятно и искренно, что усиленіе изученія древнихъ языковъ должно способствовать къ отрезвленію юношества отъ современнаго свободомышленія какъ религіознаго, такъ и политическаго. Если же вспомнить, что̀ памятно всякому, перешедшему пятидесяти-

---

[1]) Ibid, стр. 614.

лѣтній возрастъ, что въ концѣ сороковыхъ годовъ, вслѣдствіе усилившихся въ то время у сосѣдей нашихъ революціонныхъ движеній, изученіе въ нашихъ гимназіяхъ древнихъ языковъ было значительно сокращено, а греческаго почти исключено, сдѣлавшись необязательнымъ, и что довольно гласнымъ поводомъ къ тому послужило противуположное предубѣжденіе: будто знакомство съ древними литературами и съ условіями жизни классическихъ народовъ способствуетъ къ распространенію республиканскихъ идей и къ культу языческаго просвѣщенія; то можно безошибочно утверждать, что оба эти, противорѣчивые другъ другу, взгляды были одинаково неосновательны, и что ни реальное, ни классическое образованіе, не заслуживали «ni tant d'honneur, ni tant d'indignité». Независимо этого, ограниченіе права поступленія въ университеты прохожденіемъ гимназическаго, строго классическаго курса, имѣло, очевидно, цѣлью затруднить доступъ къ университетскому образованію и съузить кругъ лицъ, посѣщающихъ факультетскія аудиторіи, закрывая ихъ болѣе низшимъ классамъ общества. Что надежды эти не оправдались, можно было уже предугадать, когда число гимназій быстро увеличивалось, въ ущербъ реальнымъ училищамъ и когда первыя однѣ открывали путь къ осуществленію завѣтной мечты большинства посѣтителей нашихъ школъ: «занять мѣсто въ табели о рангахъ»; созданныя же въ то время реальныя училища, по своему учебному курсу, не готовили ни къ службѣ, ни къ промышленности, ни даже не открывали дверей въ высшія спеціальныя учебныя заведенія. Нельзя поэтому было удивляться частымъ просьбамъ городскихъ обществъ объ открытіи у нихъ гимназій и прогимназій, предпочтительно предъ реальными училищами, просьбами, которыя весьма неосновательно приписывались развивавшемуся будто въ нашемъ обществѣ убѣжденію въ превосходствѣ строго-классическаго образованія. Такого убѣжденія никогда не было, да и быть не могло; а двадцати-лѣтній опытъ существованія нынѣшнихъ нашихъ гимназій очевидно не могъ развить въ русскомъ обществѣ пристрастія къ классическому образованію».

Подвергнувъ, затѣмъ, обстоятельной критикѣ способы преподаванія въ нашихъ среднихъ школахъ по программамъ и учебнымъ планамъ, утвержденнымъ Министерствомъ, и выразивъ прекрасныя руководящія мысли о раціональной постановкѣ учебнаго дѣла, баронъ Николаи положительно высказывается за равноправность классической и реальной школъ, по правамъ на высшее образованіе, а лучше и вѣрнѣе сказать, за единую общеобразовательную школу, открывающую лучшимъ своимъ питомцамъ доступъ ко всѣмъ родамъ высшаго спеціальнаго образованія.

Русское образованное общество конца истекающаго столѣтія, измученное тяжелымъ опытомъ примѣненія классицизма къ его дѣтямъ,

ищущимъ въ общеобразовательной школѣ необходимыхъ имъ знаній, на которыхъ они могли-бы проявить и развить свои природныя умственныя способности, а не какихъ-то, никому непонятныхъ, гимнастики и формальнаго развитія ума, при помощи искуственнаго разрытія могилъ давно упокоившихся мертвецовъ, — это общество всегда было согласно съ приведенными мыслями лучшихъ своихъ представителей и въ настоящее время ничего такъ не опасается, какъ продолженія той же системы нравственнаго и умственнаго истязанія своихъ дѣтей, хотя-бы и въ значительно исправленномъ видѣ. Корень зла оно видитъ въ самой системѣ постановки нашей общеобразовательной школы на основѣ классицизма, при сохраненіи котораго невозможны никакія серьезныя усовершенствованія ея.

Поэтому отъ предстоящаго пересмотра строя средняго образованія оно не ждетъ ничего другого, какъ полнѣйшаго упраздненія классической системы образованія. Оно считаетъ себя вправѣ разсчитывать на удовлетвореніе этого настоятельнаго своего желанія послѣ того, какъ продолжительный опытъ съ удивительною точностью доказалъ безусловную справедливость единодушныхъ опасеній, которыми встрѣчена была послѣдняя реформа и сопровождалась во все время ея примѣненія. Со всѣхъ концовъ Россіи взоры изстрадавшихся родителей обращаются къ Правительству съ совершенно опредѣленной и ясно сознанной надеждой увидѣть въ ближайшемъ будущемъ прекращеніе дальнѣйшихъ педагогическихъ экспериментовъ надъ ихъ дѣтьми въ томъ-же направленіи. Это краснорѣчиво подтверждаютъ ходатайства всѣхъ Дворянскихъ Собраній, заявленія родителей на предварительныхъ совѣщаніяхъ, происходившихъ при гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ и въ засѣданіяхъ педагогическихъ обществъ и родительскихъ кружковъ по поводу предстоящаго пересмотра организаціи среднихъ школъ. Наконецъ все, что появлялось въ нашихъ журналахъ и газетахъ, со времени обнародованія послѣдняго циркуляра Министра Народнаго Просвѣщенія, направлено было къ одной цѣли — изгнанію классицизма изъ нашей общеобразовательной школы.

Нисколько не рискуя, такимъ образомъ, разойтись въ этомъ вопросѣ съ искреннѣйшими и глубоко наболѣвшими желаніями всего русскаго образованнаго общества, особенно отцовъ и матерей, мы переходимъ къ посильному выполненію второй части взятой на себя задачи—изложенію и выясненію главныхъ основъ единой высшей общеобразовательной школы, которою, по нашему глубокому убѣжденію, необходимо замѣнить то, что, безполезно для общества и государства, влачитъ жалкое существованіе въ формѣ классической гимназіи и реальнаго училища.

Глава IX.

Пройденный путь ознакомленія съ современной двухтипной средней школой и оцѣнка почти тридцатилѣтней дѣятельности ея, въ значительной степени облегчаетъ намъ постройку такой общеобразовательной школы, которая бы осуществляла прямое свое назначеніе — давать странѣ дѣйствительно общеобразованныхъ и хорошо воспитанныхъ людей. — Приступая къ выполненію этой части задачи, мы считаемъ нужнымъ оговориться, что вовсе не имѣемъ въ виду отыскивать какія - либо новыя образовательныя и воспитательныя системы. Читатель, вѣроятно, самъ уже пришелъ къ довольно вѣрному представленію о той школѣ, о которой мы будемъ говорить. По внѣшности она будетъ очень походить на существующіе образцы, сильно отличаясь отъ нихъ внутреннимъ своимъ содержаніемъ — способами преподаванія, отношеніемъ къ учащимся и преслѣдуемыми цѣлями. Прежде всего мы будемъ имѣть въ виду школу государственную, или общественную, т. е. доступную всѣмъ, нуждающимся въ серьезномъ общемъ образованіи, а не особо усовершествованныя школы, устраиваемыя для избранныхъ счастливцевъ, могущихъ дозволить себѣ такую роскошь. Поэтому мы обойдемъ молчаніемъ всѣ мечтанія о новыхъ системахъ образованія и воспитанія, роскошно и гигіенично обставленныхъ на лонѣ природы, вдали отъ городовъ, въ прекрасно приспособленныхъ зданіяхъ, окруженныхъ собственными полями, лѣсами и садами, въ которыхъ воспитанники занимаются сельско-хозяйственными и садовыми работами на чистомъ воздухѣ, подъ руководствомъ опытныхъ преподавателей, живущихъ вмѣстѣ со своими учениками, отдающихъ имъ свое время, знанія и заботы. Мы не будемъ увлекаться тѣмъ, какъ эти воспитанники, прекрасно одѣтые, еще лучше накормленные, посвятивъ день отлично распредѣленнымъ и умѣло веденнымъ умственнымъ и физическимъ занятіямъ, заканчиваютъ его вечерами, проводимыми въ обществѣ своихъ учителей и ихъ семействъ, въ чтеніи литературныхъ произведеній, въ занятіяхъ художественными искусствами и пр. и пр.

Мы умолчимъ обо всемъ этомъ просто потому, что такія школы устраиваются для нѣсколькихъ десятковъ избранныхъ учениковъ, съ платою за каждаго изъ нихъ, не менѣе 3000 франковъ въ годъ, не считая разныхъ непредвидѣнныхъ и дополнительныхъ расходовъ. Не о такихъ баловняхъ судьбы мы должны заботиться у насъ въ Россіи, а о массѣ дѣтей русскихъ, недостаточно обезпеченныхъ семей, въ настоящее время, не имѣющихъ возможности получить, не какого либо особо усовершенствованнаго образованія, а такого упрощеннаго, которое бы, хоть сколько нибудь, помогало сносно справляться съ трудными и сложными условіями современной жизни.

Говоря о школѣ, приспособляемой для большихъ группъ населенія, не слѣдуетъ забывать весьма важнаго обстоятельства, что въ этомъ дѣлѣ нельзя увлекаться цѣлями, способами и средствами, не провѣренными жизненнымъ опытомъ, несоображенными съ національными качествами и потребностями населенія данной страны. Мы въ достаточной степени убѣдились, насколько всѣмъ этимъ было пренебрежено у насъ при введеніи послѣдней учебной реформы и какъ это прискорбно отразилось на интересахъ развитія въ Россіи высшаго образованія, что бы предлагать повтореніе чего либо подобнаго, хотя бы и въ другихъ формахъ.— Наша государственная, двухтипная средняя школа нуждается въ освобожденіи отъ искуственно навязанныхъ ей спеціальныхъ цѣлей, предметовъ обученія, средствъ воздѣйствія на учащихся и, одновременно съ этимъ, въ правильной и разумной постановкѣ воспитательныхъ и образовательныхъ средствъ, существующихъ и теперь, но не приносящихъ никакой пользы. Мы имѣемъ въ виду значительно сократить программу общеобразовательной школы, устраненіемъ изъ нея обременительнаго и вреднаго балласта, не прибавивъ ни одного совершенно новаго предмета обученія. А затѣмъ мы распространимся лишь о томъ, какимъ образомъ изъ остающагося учебно-образовательнаго матеріала извлечь наилучшіе результаты въ цѣляхъ разумнаго воспитанія и образованія молодыхъ поколѣній.

Возвращеніе нашей средней школы въ рамки прямого своего назначенія — давать законченное и серьезное общее образованіе, не размѣниваясь на отдѣльныя спеціальности, не имѣетъ ничего общаго съ тѣмъ, что называется ломкой ея. Въ исторіи русской средней школы были уже попытки направить ее на путь, чисто общеобразовательный, въ концѣ сороковыхъ и въ началѣ пятидесятыхъ годовъ, по личной инициативѣ Императора Николая I. Сторонники классической системы называютъ это погромомъ русскаго просвѣщенія, но рѣшительно ни чѣмъ не доказываютъ, почему это было такимъ бѣдствіемъ, а не благодѣяніемъ для русскаго общества. Этимъ попыткамъ нельзя отказать въ правильномъ взглядѣ на истинное назначеніе средней школы и если онѣ

не принесли очень большихъ результатовъ, то это нужно отнести всецѣло къ отвѣтственности Министерства Народнаго Просвѣщенія, всегда проявлявшаго къ этому живому дѣлу узко-формальное, бюрократическое отношеніе. Тѣмъ не менѣе мы позволимъ себѣ здѣсь снова напомнить, что при 74-хъ только гимназіяхъ того времени, Россія получила прекрасныхъ дѣятелей для обширныхъ реформъ, осуществленныхъ въ царствованіе Императора Александра II. Теперь у насъ болѣе 200 гимназій и прогимназій и 104 реальныхъ училищъ, переполненныхъ учащимися, и Россія страдаетъ крайнимъ недостаткомъ образованныхъ людей. При числѣ студентовъ въ десяти университетахъ, возросшемъ съ 50-хъ годовъ въ четыре—пять разъ, наблюдается замѣтное отчужденіе учащейся молодежи отъ занятій наукой, объясняющее сильный недочетъ въ ученыхъ, которыхъ не хватаетъ даже для замѣщенія университетскихъ каѳедръ. Это бѣглое сравненіе не говоритъ, конечно, въ пользу современной системы общаго образованія.

Изъ предыдущаго изложенія читатель, надѣемся, уже вынесъ твердое и сознательное представленіе о крупнѣйшихъ недостаткахъ современной русской средней школы, которые и должны служить руководящею нитью въ предстоящихъ разсужденіяхъ нашихъ относительно постройки будущей общеобразовательной школы. Безспорно главнѣйшій изъ этихъ недостатковъ заключается въ томъ же, въ чемъ, около 10 лѣтъ тому назадъ, Императоръ Вельгельмъ II упрекалъ германскую классическую школу—въ полномъ устраненіи національной основы воспитанія и образованія. Въ самомъ дѣлѣ, общеобразовательная школа, пренебрегающая роднымъ языкомъ, исторіей и литературой не можетъ быть признаваема школой національной. Она лишена возможности давать учащейся молодежи русское воспитаніе и образованіе, основанное на всестороннемъ знаніи своей родины, ея населенія, ея исторической и современной жизни, на пониманіи будущихъ ея судебъ. Вмѣсто того, чтобы устанавливать прочную и сознательную связь между молодыми поколѣніями и родною страною, она отрываетъ ихъ отъ послѣдней и выпускаетъ въ жизнь людей совершенно безпочвенныхъ. Объ отсутствіи національныхъ основъ въ нашей воспитательно-образовательной системѣ такъ много и часто говорилось въ литературѣ и повторяется чуть не каждый день, что это вошло уже въ сознаніе всего русскаго образованнаго общества и проникло даже, какъ мы видѣли, въ правительственныя сферы. Поэтому, не распространяясь въ доказательствахъ и разъясненіяхъ этого зла, мы ограничимся лишь указаніемъ на то, что самымъ рѣзкимъ образомъ наша средняя школа была сдвинута съ національныхъ основъ послѣдней ея реформой въ ультра-классическомъ духѣ. Всѣ западно-европейскія общеобразовательныя школы, хотя сильно страдаютъ отъ господства въ нихъ классицизма, но далеко не

такъ потеряли свой національный характеръ, какъ наша русская школа. Этому обстоятельству въ сильной степени способствовало отсутствіе всякихъ связей нашей исторической жизни съ древнеклассическимъ міромъ и его языками, почему классицизмъ рѣзче подѣйствовалъ на русскую школу, въ смыслѣ отклоненія ея отъ русскихъ національныхъ основъ. Если на что классицизмъ въ европейскихъ школахъ повліялъ вредно, то скорѣе на уровень знаній всего, что выходитъ за предѣлы страны, но не своего родного. Мы, наоборотъ, болѣе занимаемся всѣмъ чужимъ и менѣе всего своимъ собственнымъ. Но если такъ продолжится и далѣе, то кто же будетъ изучать, знать и развивать все русское—оно такъ и исчезнетъ съ лица земли, а мы, отставъ отъ своего берега, никуда не пристанемъ и вѣчно будемъ искать опоры не у себя дома, а тамъ, гдѣ никогда ничего пригоднаго для себя не найдемъ.

Вредъ углубленія въ классицизмъ не ограничивается гибельнымъ вліяніемъ на національное развитіе общеобразовательной школы, а идетъ гораздо дальше. Классицизмъ отнимаетъ у нея время и средства правильно и всесторонне знакомить учащихся съ современнымъ состояніямъ знанія по всѣмъ его отраслямъ, а также разумно дѣйствовать на ихъ нравственное и физическое развитіе. Сухія, скучныя и трудныя занятія классическими языками, заставляющія учащихся вести сидячую жизнь и угнетающія нравственную энергію ихъ, превращаютъ школьное обученіе въ невыносимую муку, раздражающую и притупляющую умственныя способности. Этимъ объясняются вялость, апатичность нашихъ гимназистовъ въ нравственномъ и умственномъ отношеніяхъ, нервное разстройство и, такъ называемыя, школьныя болѣзни, которыхъ, повторяемъ, не знала наша дореформенная гимназія. Если послѣдняя не давала особенно обширныхъ знаній своимъ ученикамъ, то, по крайней мѣрѣ, не парализовала умственной и нравственной ихъ энергіи и не разстраивала здоровья.

Вотъ почему мы будемъ добиваться не частичныхъ исправленій классической системы образованія, а полнаго ея устраненія изъ русской общеобразовательной школы, какъ доказавшей свою несостоятельность въ принципѣ и въ своихъ образовательныхъ и воспитательныхъ пріемахъ. Нельзя искуственно и насильственно удерживать школьную систему, противъ которой стоитъ все русское образованное общество, какъ одинъ человѣкъ, нельзя уже потому, что она не имѣетъ и никогда не будетъ имѣть поддержки въ родителяхъ, а безъ этого важнаго содѣйствія школа не можетъ ничего хорошаго сдѣлать. Невозможно добиться никакихъ разумныхъ цѣлей школѣ, въ которой воспитанники учатся съ полнымъ убѣжденіемъ, что они даромъ теряютъ время, основывая это убѣжденіе на всемъ, что они слышатъ отъ старшихъ, а нерѣдко и отъ

самихъ преподавателей. Какъ, при такихъ условіяхъ, школа можетъ заставить своихъ учениковъ работать головой самостоятельно, энергично и съ интересомъ?

Какъ разубѣдить во всемъ этомъ русское общество, когда ему несомнѣнно извѣстно, что само Правительство не вѣритъ въ классическую систему. Иначе, чѣмъ же объяснить, что эта благодѣтельная система исключена изъ двухъ высшихъ общеобразовательныхъ учебныхъ заведеній, въ судьбѣ которыхъ наше Правительство такъ серьезно заинтересовано. Мы говоримъ объ Императорскихъ Училищѣ Правовѣдѣнія и Александровскомъ Лицеѣ, этихъ привилегированныхъ питомникахъ русскихъ государственныхъ дѣятелей. Если несомнѣнны высокія достоинства классической системы образованія, то названныя учебныя заведенія, скорѣе всѣхъ другихъ, должны были усвоить ее. Кто же болѣе нуждается въ высокомъ развитіи ума и безукоризненномъ воспитаніи характера, какъ не будущіе государственные дѣятели въ такой странѣ, какъ Россія, гдѣ правительственная организація имѣетъ первенствующее значеніе. Что же мы видимъ? Въ Александровскомъ Лицеѣ никогда и не пытались вводить классицизма, а въ Училищѣ Правовѣдѣнія попытка была сдѣлана, но въ послѣднее время отъ нея отказались совершенно, оставивъ въ обѣихъ этихъ школахъ только преподаваніе латинскаго языка, на тѣхъ же почти основаніяхъ, на какихъ онъ преподавался въ дореформенной гимназіи. И это не смотря на то, что Училище Правовѣдѣнія готовитъ исключительно юристовъ, изучающихъ римское право и, конечно, нуждающихся въ болѣе высокомъ знаніи латинскаго языка, нежели большинство другихъ спеціалистовъ.

Если въ Западной Европѣ, преимущественно въ Германіи, несмотря на сильнѣйшую агитацію противъ классицизма, все еще имѣется сравнительно немало сторонниковъ его, то это объясняется многовѣковымъ его господствомъ, тѣмъ, что огромное большинство образованнаго общества вышло изъ классической школы и, естественно находится подъ ея вліяніемъ, не зная другихъ образовательныхъ системъ. Тѣмъ не менѣе въ средѣ этого общества неудержимо растетъ рѣзкій протестъ противъ классицизма. Русской школѣ послѣдній былъ привитъ искуственно, корней никакихъ не пустилъ, кромѣ отрицательныхъ; для дальнѣйшаго его укорененія не имѣется надлежащей почвы, ни въ историческихъ условіяхъ жизни Россіи, ни въ русскомъ языкѣ и литературѣ, ни въ церкви и религіи, ни въ національныхъ качествахъ русскаго человѣка. Говорятъ, что чисто научное образованіе не можетъ обойтись безъ древнихъ языковъ и знакомства съ греко-римской литературой, но это только говорятъ по традиціи и ничѣмъ не доказываютъ, какъ мы это объяснили раньше. Если бы даже это и было такъ, то забываютъ, что Россія

нуждается не только въ ученыхъ людяхъ, но въ гораздо большей степени въ хорошо общеобразованныхъ людяхъ. А если наши гимназіи будутъ только спеціально учеными школами, а реальныя училища спеціально подготовительными къ техническому образованію, то откуда же мы будемъ получать просто общеобразованныхъ людей и куда будутъ дѣваться молодые люди, не склонные ни къ ученой, ни къ технической профессіи, но способные къ полученію общаго образованія, при помощи котораго они могли бы быть весьма полезными дѣятелями на многихъ поприщахъ, не требующихъ спеціальной подготовки. Не всѣ же учатся только для занятія разныхъ должностей по государственной и общественной службѣ, или по всевозможнымъ отраслямъ техники и промышленности. Немало есть людей, которые вовсе не готовятся занимать какія либо офиціальныя или профессіональныя положенія, но очень нуждаются въ солидномъ общемъ образованіи въ интересахъ частной жизни. Теперь они волей неволей ищутъ высшихъ степеней научнаго или спеціальнаго образованія, потому что рѣшительно ничего не получаютъ въ общеобразовательной школѣ.

Въ чемъ же состоитъ это законченное общее образованіе и почему оно должно строиться преимущественно на національной основѣ? Не будетъ ли этимъ послѣднимъ своимъ качествомъ общеобразовательная школа сильно обособлять русское учащееся юношество, воздвигать какую то стѣну между нимъ и международной наукой и цивилизаціей? На эти вопросы нужно отвѣтить возможно проще и яснѣе, такъ какъ однимъ изъ существенныхъ доводовъ въ пользу введенія классицизма въ Россіи служило стремленіе поставить высшее русское образованіе въ тѣ же условія, въ какихъ оно стоитъ въ Западной Европѣ, или, другими словами приблизить къ послѣдней Россію.

Несмотря на то, что всѣ люди созданы по одному и тому же образу и подобію Божіему, въ дѣйствительности они представляютъ рѣзкія особенности, физическія и духовныя, различающія ихъ по племенамъ и національностямъ. Не вдаваясь ни въ какія подробности по этому поводу, замѣтимъ только, что негра, малайца, индѣйца, монгола, европейца и т. д. никто не перемѣшаетъ, хотя у нихъ имѣется много общечеловѣческихъ признаковъ. — Народы, входящіе въ составъ европейскаго населенія, въ большинствѣ принадлежатъ къ одной и той же расѣ и живутъ, сравнительно, въ аналогичныхъ условіяхъ и обстановкѣ, но тѣмъ не менѣе различаются между собою по національностямъ. Англичанинъ, Французъ, Нѣмецъ, Итальянецъ, Русскій мало похожи другъ на друга. Если не такъ рѣзки наружные отличительные признаки каждой національности, за то очень замѣтны различія въ характерахъ, темпераментахъ и умственныхъ качествахъ.— Не будемъ распространяться о причинахъ этой бòльшей или меньшей

обособленности каждой націи, и ограничимся лишь напоминаніемъ ея дѣйствительнаго и несомнѣннаго существованія. Совокупное дѣйствіе многообразныхъ причинъ, историческихъ и физическихъ, выроботало впродолженіи многихъ вѣковъ эти національныя особенности, которыя постепенно отразились на значеніи каждаго народа въ общечеловѣческой семьѣ, на его жизни, правахъ, обычаяхъ, общественномъ и государственномъ устройствѣ, умственномъ и нравственномъ развитіи.—Безспорно всѣ цивилизованные, на основѣ христіанства, народы стремятся къ однѣмъ и тѣмъ же цѣлямъ общечеловѣческаго развитія, но въ разной степени, разными путями и средствами, сообразно своимъ національнымъ качествамъ, и различно сложившимся, историческимъ условіямъ. Право на самобытность каждый сильный народъ ревниво отстаиваетъ наравнѣ съ своею независимостью. Историческая жизнь европейскихъ народовъ такъ сложилась, что одни изъ нихъ идутъ впереди прогрессивнаго движенія, другіе, въ бо̀льшей или меньшей степени, отстаютъ и рано или поздно стараются догнать опередившихъ. Этотъ процессъ постояннаго соревнованія, въ поступательномъ движеніи впередъ, составляетъ главную сущность современной жизни цивилизованныхъ народовъ. Отставшіе поневолѣ вынуждаются многое заимствовать у своихъ старшихъ сосѣдей, но это почти никогда не переходитъ въ слѣпое подражаніе. Если какой либо народъ и вступаетъ на этотъ опасный путь неразумнаго и слишкомъ широкаго позаимствованія, то весьма скоро отъ него отрекается. Рельефнымъ примѣромъ можетъ служить попытка ввести въ Турціи представительный образъ правленія, съ настоящимъ парламентомъ, выборными депутатами и пр., попытка, завершившаяся одною коротенькою сессіею, послѣ закрытія которой и по настоящее время никто въ Турціи даже и не вспомнилъ объ этомъ искуственномъ переодѣваніи въ чужой костюмъ.

Это различіе народовъ по національностямъ имѣетъ громадное значеніе. Оно не столько ихъ разъединяетъ, сколько содѣйствуетъ всесторонности общечеловѣческаго развитія. Каждый народъ, опираясь на свои особенныя духовныя качества и на различный историческій опытъ, вноситъ свою оригинальную долю участія въ международную работу мысли и парализуетъ односторонность и крайности. Взаимодѣйствіе всѣхъ народовъ—драгоцѣннѣйшая изъ гарантій правильнаго поступательнаго развитія всего образованнаго человѣчества. Но для выполненія этого важнаго своего назначенія, каждый народъ долженъ серьезно культивировать свое національное развитіе на почвѣ глубокаго изученія своего родного языка, литературы, исторіи и окружающей природы.—Эту важную работу можетъ выполнить только онъ одинъ, потому что представителямъ другихъ національностей совершенно недоступны глубокіе тайники національной жизни,

исторической и современной, даннаго народа. Знаніе и пониманіе національныхъ особенностей возможно только при томъ условіи, что все это свое, родное, постепенно впитываемое со дня рожденія, а главное, страстно любимое, дорогое. При посредствѣ дружной національной работы, духовныя сокровища, вѣками накопленныя даннымъ народомъ, становятся достояніемъ международной литературы, изящной и научной, и оказываютъ свою долю вліянія на общее развитіе человѣчества. Безъ такой, совершенно самостоятельной разработки національныхъ богатствъ, онѣ остаются подъ спудомъ и постепенно исчезаютъ, ничѣмъ не закрѣпленныя и даже достаточно не выясненныя. Для того, что бы эта важная работа, служащая прочнымъ фундаментомъ, гарантирующимъ національныя самосознаніе и независимость, производительно совершалась, нужна прежде всего общеобразовательная школа, построенная во всѣхъ своихъ степеняхъ на чисто національныхъ основахъ.—Низшія школы вездѣ пропитаны этими основами, такъ какъ, сверхъ самыхъ элементарныхъ свѣдѣній изъ общей сферы знанія, обученіе въ нихъ сосредоточено почти исключительно на родномъ языкѣ и религіи. — Высшія общеобразовательныя школы, напротивъ, повсюду, не только у насъ, въ большей или меньшей степени отклоняются отъ національнаго направленія въ сторону общаго знанія. Смотря по степени этого отклоненія, получаются болѣе или менѣе неблагопріятныя послѣдствія, вредно отражающіяся на умственномъ и нравственномъ развитіи даннаго народа.

Наша средняя школа отличается, чуть ли не наибольшею степенью такого отклоненія отъ русскихъ національныхъ началъ, почему она и оказала такое гибельное вліяніе на умственное и нравственное развитіе молодыхъ поколѣній, получившихъ свое образованіе въ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ, созданныхъ послѣдней реформой.—Прежде нежели сдѣлаться человѣкомъ мыслящимъ и подготовленнымъ къ воспріятію высшихъ степеней знанія, русскій учащійся юноша долженъ вступить въ полную и сознательную связь съ русскимъ національнымъ міровоззрѣніемъ, узнать и полюбить все русское, свое, родное. Безъ этой прочной основы своей будущей умственной и нравственной личности, онъ никогда не выработается въ цѣльный характеръ, въ человѣка, ясно и опредѣленно смотрящаго на жизнь и свое въ ней назначеніе. Это будетъ тотъ типичный космополитъ, человѣкъ безъ убѣжденій, безъ привязанностей, недовольный собою и всѣмъ окружающимъ, въ катораго часто обращается русскій, безпочвенно образованный, человѣкъ, нигдѣ не находящій дѣла, не знающій и не любящій своего отечества, вѣчно скитающійся по чужимъ краямъ и нигдѣ не обрѣтающій удовлетворенія и успокоенія.— Нѣтъ возможности вести скитальческую и безбѣдную жизнь, онъ

поневолѣ добываетъ себѣ кусокъ хлѣба какой нибудь работой, на которой отчетливо сказывается полная розобщенность его съ окружающей жизнью. Если бы эта участь постигала только людей посредственныхъ, изъ которыхъ ничего невыходитъ и при хорошихъ условіяхъ, то можно было бы спокойнѣе относиться къ такому ненормальному явленію. Но не забудемъ, что Россія потеряла немало безспорно даровитыхъ людей, не находившихъ производительной работы у себя дома, уходившихъ искать какого то неопредѣленнаго счастья за предѣлы родины и безполезно погибавшихъ въ непосильной борьбѣ за осуществленіе, имъ самимъ непонятныхъ, идеаловъ. Обыкновенно объясняютъ эти прискорбныя явленія безпокойными характерами и разладомъ съ правительственною властію. Нѣтъ, причина лежитъ гораздо глубже,— они не поладили со всей Россіей, потому что не узнали ее глубоко и вò время, не успѣли ее полюбить, со всѣми ея бѣленькими и сѣренькими качествами и не додумались до сознанія священнаго долга, здѣсь, у себя дома, посвятить всю свою жизнь на развитіе ея счастія и благоденствія, а не издалека наблюдать и критиковать, какъ она, матушка наша, несправляется съ своими бѣдами, а подъ часъ и сама ихъ на себя навлекаетъ.

Русская общеобразовательная школа должна вырабатывать дѣятелей, проникнутыхъ глубокимъ національнымъ самосознаніемъ, а не только людей многознающихъ, выпускаемыхъ въ жизнь pour le roi de Prusse, для чего необходимо, чтобы въ основѣ нашего общаго образованія лежали не древніе языки и даже не обще-научные предметы, а глубокое изученіе всего своего, родного, русскаго.—Область человѣческаго знанія необъятна, но ею пользоваться нужно въ примѣненіи къ извѣстнымъ, опредѣленнымъ цѣлямъ, иначе самое знаніе является какимъ то пустоцвѣтомъ. Человѣкъ долженъ задаваться цѣлью служить своей странѣ и своему народу и чрезъ ихъ посредство роботать на все человѣчество, а не наоборотъ. Изучая свою родину, съ ея населеніемъ, языкомъ, литературой, исторіей, онъ въ этой конкретной формѣ изучаетъ все человѣчество, но дѣлаетъ это гораздо производительнѣе, въ болѣе доступной ему обстановкѣ. Отсюда онъ переходитъ къ ознакомленію съ остальнымъ міромъ, которое идетъ тѣмъ успѣшнѣе, чѣмъ лучше онъ сдѣлалъ первую работу, такъ какъ у него есть уже хорошо усвоенный матеріалъ для сравненія и выводовъ. Научившись любить и цѣнить свое родное, онъ уже не будетъ такъ податливъ на увлеченіе общими идеями, по крайней мѣрѣ въ тѣхъ направленіяхъ, которыя непригодны къ условіямъ окружающей его родной жизни. Другими словами, это будетъ цѣльный человѣкъ, твердый представитель національныхъ воззрѣній своего народа, ясно сознающій, къ чему идти, чего и какъ желать и добиваться въ жизни.

*

Этой, именно, цѣльности недостаетъ современному, даже образованному, русскому человѣку, которой не на чемъ и негдѣ ему усвоить и развить. Средняя школа, этотъ единственно возможный источникъ, совершенно отказываетъ ему въ такомъ содѣйствіи. Она обучаетъ его всевозможнымъ наукамъ, и общимъ и спеціальнымъ, усердно заботится о какомъ-то безсодержательномъ формальномъ развитіи ума, но забываетъ о его душѣ и не даетъ ему надлежащаго представленія о родной странѣ, о русскомъ человѣкѣ, въ его историческомъ развитіи и современномъ положеніи. Вотъ почему существующая система общаго образованія отрываетъ учащуюся молодежь отъ національной русской почвы, а не сближаетъ съ нею. Когда Россіи приходится перестраивать свои государственныя и общественныя учрежденія, мы ищемъ средствъ обновленія не у себя дома, не въ нашей исторіи, нравахъ и обычаяхъ, въ духовной жизни своего народа, которыхъ не умѣемъ ни изучать, ни понимать, а все беремъ на прокатъ изъ чужихъ краевъ, руководствуясь чисто внѣшнимъ соображеніемъ, что хорошее и полезное въ другихъ мѣстахъ, будетъ пригодно и у насъ. Если же мы становимся на сторону самобытности, то обнаруживаемъ такое непониманіе послѣдней, что добиваемся не лучшихъ результатовъ.

Воспитаніе и образованіе на національныхъ основахъ можетъ дать только общеобразовательная школа, а отнюдь не спеціальная, которая не имѣетъ никакого отношенія къ воспитанію характера учащихся и сосредоточивается на какой нибудь узкой отрасли спеціальнаго знанія, не захватывающаго національныхъ сторонъ даннаго народа и его жизни во всемъ ихъ объемѣ. Если этой подготовки молодой человѣкъ не получилъ своевременно въ общеобразовательной школѣ, то онъ уже не пріобрѣтетъ ея, ни въ технологическомъ или инженерномъ институтахъ, ни даже на университетскихъ факультетахъ. Тамъ на первомъ планѣ стоитъ умъ человѣка и обогащеніе его спеціальными научными, техническими знаніями, навыками, имѣющими одинаковое значеніе для всего человѣчества. Если юноша не впиталъ въ себя русскаго національнаго духа въ общеобразовательной школѣ, то въ спеціальной онъ уже не сдѣлается русскимъ человѣкомъ.

Вотъ почему мы категорически настаиваемъ на постройкѣ будущей образовательной школы на національной основѣ. Для этого ей нужно отрѣшиться отъ всякаго сосредоточенія на какихъ-либо научныхъ предметахъ, сильно отвлекающихъ учащихся отъ ознакомленія съ отечествовѣдѣніемъ, въ широкомъ смыслѣ слова. Не слѣдуетъ забывать, что всякая отвлеченная наука, дѣйствуя исключительно на умъ, до извѣстной степени изсушаетъ душу человѣка. Поэтому преждевременное сосредоточеніе на наукѣ въ дѣтскомъ и юношескомъ возрастѣ, парализуетъ впечатлительность, задерживаетъ и притупляетъ душевное развитіе.

Когда изученію науки отдается уже сложившійся душевно человѣкъ, это сухое вліяніе науки не такъ опасно; совсѣмъ иное дѣло, когда еще недоразвитаго ребенка или юношу насильственно держать на чисто научной и отвлеченной пищѣ, забывая о душевныхъ потребностяхъ его. Тутъ не всегда приходится радоваться и большимъ успѣхамъ въ умственномъ развитіи, получаемомъ за счетъ нравственнаго и душевнаго притупленія. Въ важномъ дѣлѣ воспитанія и образованія все нужно дѣлать своевременно и сознательно. Сначала слѣдуетъ серьезно позаботиться о воспитаніи души будущаго человѣка, а потомъ уже безбоязненно обогащать его умъ объективной и въ большинствѣ случаевъ, довольно сухой наукой. Этому принципу вполнѣ соотвѣтствуетъ предлагаемый нами планъ постройки общеобразовательной школы на національныхъ основахъ.

Читатель уже знаетъ, что мы имѣемъ въ виду единую общеобразовательную школу, предназначаемую замѣнить существующія гимназію и реальное училище. Она должна быть единою, во первыхъ, въ томъ смыслѣ, что не дѣлится ни на какія спеціальныя отдѣленія, по составу предметовъ обученія и по цѣлямъ, и во вторыхъ—не передѣляется пополамъ на средній и высшій курсъ образованія, имѣя задачею давать только одну законченную спепень высшаго общаго образованія. Въ своемъ мѣстѣ, при ознакомленіи съ существующими нашими школами, мы подробно выяснили несостоятельность смѣшенія въ одной и той же школѣ различныхъ спеціальныхъ назначеній и большой вредъ, происходящій отъ дѣленія курса гимназій и реальныхъ училищъ на низшій и высшій, при чемъ убѣдились, что первые четыре прогимназическіе класса, составлющіе низшій курсъ, въ сущности, даже при хорошихъ условіяхъ, не даютъ никакого образованія, но въ то же время мѣшаютъ правильному распредѣленію занятій по классамъ.

Насколько спеціальное образованіе требуетъ большаго разнообразія школъ, по составу предметовъ, по преслѣдуемымъ цѣлямъ, по пріемамъ и средствамъ, на столько общее образованіе, не только въ данной странѣ но и повсюду у всѣхъ, по крайней мѣрѣ европейскихъ народовъ, строится на однѣхъ и тѣхъ же основаніяхъ и требуетъ однороднаго состава знаній. Это подтверждается программами всѣхъ европейскихъ общеобразовательныхъ школъ, въ которыхъ основные предметы обученія одни и тѣ же—религія, новые языки, литература, исторія, географія, математика, физика, естествознаніе. Къ нимъ присоединяются, въ классическихъ школахъ—древніе языки, а въ реальныхъ — усиленіе математики, физики, естествознанія, съ добавленіемъ иногда химіи, технологіи, механики, уже не съ общеобразовательными, а спеціальными цѣлями. — Однообразный составъ общаго образованія повсюду объясняется полагаемою въ основу его цѣлью—образовать и воспитать человѣка, какъ личность,

не пріурочивая его къ какому нибудь спеціальному дѣлу. Прежде нежели сдѣлать человѣка спеціалистомъ, нужно обнаружить и развить его умственныя и душевныя качества, укрѣпить и направить характеръ, однимъ словомъ—помочь ему сдѣлаться человѣкомъ, которому ничто человѣческое не чуждо.

Все это и составляетъ прямую задачу общеобразовательной школы, для осуществленія которой она должна выполнить по отношенію къ учащимся слѣдующее: 1) снабдить ихъ общими, а не спеціальными, знаніями, составъ которыхъ указанъ выше, 2) сдѣлать это посредствомъ наиболѣе разумныхъ и цѣлесообразныхъ способовъ обученія, имѣющихъ цѣлью развить въ нихъ любознательность и самостоятельную работу мысли и 3) приспособить ихъ къ общимъ условіямъ окружающей жизни, посредствомъ разумнаго воспитанія и развитія характера.—Для того, что бы успѣшно выполнить эту сложную и весьма важную задачу, общеобразовательная школа не должна отклоняться въ сторону углубленія въ изученіе какихъ либо отдѣльныхъ предметовъ знанія и, вообще, не выходить изъ указанныхъ предѣловъ своего назначенія.—Плохіе результаты, получаемые повсюду отъ общеобразовательныхъ школъ, объясняются, между прочимъ, преждевременной ихъ спеціализаціей въ различныхъ направленіяхъ. Не успѣетъ еще учащійся ознакомиться серьезно съ общими знаніями, запастись средствами для сознательнаго обращенія съ ними въ формѣ мышленія, какъ его уже стараются пригонять къ извѣстной спеціальности, такъ сказать, съуживать его кругозоръ, не имѣя даже увѣренности, что именно эта спеціальность соотвѣтствуетъ складу его умственныхъ способностей. Задолго до установки характера, его уже засушиваютъ такими предметами, какъ математика, механика, технологія, или древніе языки, совершенно незатрогивающими душевной сферы человѣка.—На то, чтобы запастись солиднымъ развитіемъ душевнымъ и умственнымъ, безусловно необходимымъ каждому образованному человѣку, едва-едва хватитъ 7—8 лѣтъ общеобразовательнаго курса, не растрачивая ихъ ни на что постороннее. А безъ возможно широкаго умственнаго и душевнаго развитія, по нашему мнѣнію, не слѣдуетъ и приступать къ высшему спеціальному образованію.

Устраняя всякую спеціализацію высшей общеобразовательной школы, мы, въ сущности, оставляемъ за ней тоже значеніе, какое офиціально придается теперь, главнымся образомъ, классической гимназіи. Разногласіе заключается въ томъ, что мы признаемъ нынѣшнюю классическую гимназію не общеобразовательною, а узко-спеціальною школою, въ лучшемъ случаѣ, подготовляющею лишь къ полученію высшаго филологическаго образованія, классическаго характера. Открывая доступъ ко всѣмъ отраслямъ высшаго научнаго и спеціально-техническаго образованія, причемъ въ университеты безъ экзамена, гимназія, только до нѣкоторой

степени, помогаетъ ничтожному количеству учащейся молодежи, ищущей филологическаго образованія. Для всѣхъ остальныхъ отраслей высшаго образованія гимназіи скорѣе служатъ тормазомъ, нежели подготовленіемъ къ ихъ прохожденію.

Реальное училище болѣе подходило къ типу общеобразовательной школы, хотя гр. Толстой искуственно навязывалъ ему преимущественно спеціальное назначеніе. Загроможденіе курса его усиленіемъ изученія математики и физики и включеніемъ химіи, механики и технологіи съ практическими по нимъ занятіями, сильно сокращало объемъ преподаванія общеобразовательныхъ предметовъ. Съ 1888 года реальныя училища освобождены отъ этого безполезнаго обремененія и стали давать сравнительно лучшіе образовательные результаты, парализуемые недопущеніемъ реалистовъ въ университетъ.

По нашему мнѣнію, общеобразовательная школа не должна состоять на службѣ при высшихъ спеціальныхъ училищахъ и заботиться только о томъ, чтобы облегчать своимъ питомцамъ усвоеніе какихъ либо спеціальныхъ наукъ. Ея главная задача дать учащимся вполнѣ законченное, общее образованіе, которое не обязывало бы ихъ непремѣнно добиваться высшаго спеціальнаго образованія, часто вопреки своимъ склонностямъ и способностямъ, а предоставляло бы совершенно свободный выборъ— идти дальше, или ограничиться только курсомъ общеобразовательной школы. Теперь такого выбора нѣтъ и быть не можетъ. Кончившій гимназію или реальное училище, не справляясь съ своими способностями или склонностями, не останавливаясь передъ недостаткомъ матеріальныхъ средствъ, долженъ во чтобы то ни стало, отчаянно стучаться въ двери высшаго спеціальнаго образованія, безъ котораго онъ остается выброшеннымъ на улицу, обреченнымъ на самое жалкое существованіе, въ качествѣ совершенно лишняго и ни къ чему непригоднаго человѣка, несмотря на 7 или 8 лѣтъ, потраченныхъ на то, чтобы сдѣлать изъ себя человѣка. Вотъ тутъ-то и сказывается самымъ горькимъ образомъ ужасный порокъ нашей средней школы, заключающійся въ томъ, что она все подготовляетъ своихъ учениковъ къ высшему спеціальному образованію и совершенно забываетъ готовить изъ нихъ людей прямо для жизненной дѣятельности, не требующей спеціальной подготовки. Попробуемъ себѣ дать ясный отчетъ, въ чемъ сильны, а въ чемъ слабы наши классики и реалисты, по окончаніи курса средней школы. По логикѣ вещей, они должны быть наиболѣе сильны въ предметахъ, на которыхъ преимущественно сосредоточено обученіе въ школѣ. Такими предметами оказываются, въ гимназіи—греческій и латинскій языки и математика, а въ реальномъ училищѣ—математика и физика. Предметы эти, безъ прохожденія соотвѣтствующаго курса высшаго образованія, никакого примѣненія въ жизни имѣть не могутъ,

слѣдовательно даже и большія знанія по нимъ ничего не даютъ несчастному, почему либо лишенному возможности поступить въ высшее спеціальное училище. Замѣтимъ, что при малочисленности нашихъ высшихъ спеціальныхъ школъ, этой возможности лишаются не рѣдко знающіе, способные и сознательно добивающіеся высшаго образованія. Теперь посмотримъ, въ чемъ эти зрѣлые юноши особенно слабы и несвѣдущи? Главнымъ образомъ, конечно, они поголовно незнакомы съ родной литературой, не свѣдущи въ русскомъ языкѣ, на которомъ они, ни говорить, ни писать свободно, ни читать толково, не умѣютъ. Затѣмъ они являются круглыми невѣждами въ новыхъ иностранныхъ языкахъ, на которыхъ даже правильно механически читать и писать не могутъ, не говоря уже объ умѣніи свободно переводить, а тѣмъ болѣе самостоятельно владѣть языкомъ на письмѣ. Далѣе, какъ извѣстно, они весьма плохо знаютъ исторію всеобщую и русскую, что̀ и не удивительно: какихъ же знаній по такому обширному предмету можно добиться въ 12—13 недѣльныхъ уроковъ. Свѣдѣнія ихъ по географіи не только всеобщей, но и русской, болѣе нежели скудны.—Прибавьте къ этому, что реалисты имѣютъ кое-какія свѣдѣнія объ описательныхъ естественныхъ наукахъ (зоологія, ботаника и минералогія), преимущественно изъ области систематики, а гимназисты тщательно ограждены отъ всякаго представленія о природѣ, за исключеніемъ только физическихъ ея силъ. Не забудьте также очень важнаго обстоятельства, что и тѣ и другія жертвы нашей средней школы выносятъ изъ нея чрезвычайно смутныя и узко-формальныя знанія по части несравненной христіанской религіи. И съ этимъ бѣднымъ нравственнымъ и умственнымъ багажомъ наша средняя школа выпускаетъ въ путь-дорогу своихъ питомцевъ, даже окончившихъ успѣшно полный курсъ. Что же говорить объ изверженныхъ изъ нея до окончанія курса?

Понятно, почему наши окончившіе курсъ гимназисты такъ настойчиво стремятся въ высшія учебныя заведенія, не справляясь съ своими способностями и призваніемъ къ высшему спеціальному образованію. А между тѣмъ государственная, общественная и частная дѣятельность нуждается въ меньшемъ количествѣ людей съ высшимъ спеціальнымъ образованіемъ, и въ гораздо большемъ числѣ скромныхъ, но хорошо воспитанныхъ людей, обладающихъ солиднымъ общимъ образованіемъ. Высшая спеціальная дѣятельность требуетъ извѣстной талантливости, составляющей удѣлъ немногихъ. Тогда какъ въ каждомъ, даже спеціальномъ, дѣлѣ существуетъ масса должностей и занятій, къ которымъ можетъ быть пригоденъ всякій средній человѣкъ, толково прошедшій курсъ хорошей общеобразовательной школы. Такихъ-то скромныхъ и очень полезныхъ образованныхъ работниковъ, на которыхъ имѣется большой спросъ, наша средняя школа не даетъ вовсе, занимаясь пре-

имущественно подготовленіемъ перепроизводства плохихъ спеціалистовъ съ дипломированнымъ, а не дѣйствительнымъ образованіемъ. Что эту истину, въ концѣ концовъ, сознало и само Министерство Народнаго Просвѣщенія, ясно вытекаетъ изъ того, что, предпринятыя въ 1888 и 1890 гг., исправленія гимназій и реальныхъ училищъ сводились почти исключительно къ усиленію преподаванія общеобразовательныхъ предметовъ на счетъ сокращенія древнихъ языковъ въ первыхъ, и такихъ спеціальныхъ предметовъ, какъ химія и механика, во вторыхъ, при чемъ въ послѣднихъ совсѣмъ уничтожены были химическія и механическія отдѣленія. Можно съ увѣренностью сказать, что и, предпринимаемое въ настоящее время, преобразованіе средней школы главною своею цѣлью имѣетъ новое усиленіе общеобразовательнаго элемента, за счетъ сокращенія несчастной концентраціи на предметахъ, чуждыхъ общеобразовательнымъ цѣлямъ.

Мы не можемъ не сочувствовать такому направленію нынѣшняго Министра Народнаго Просвѣщенія, но идемъ по этому пути гораздо далѣе и положительно утверждаемъ, что всякая спеціализація общеобразовательной школы, на чемъ бы она ни строилась, на цѣляхъ и предметахъ практическихъ, техническихъ или научныхъ, должна быть изгнана изъ нея навсегда и самымъ категорическимъ образомъ. Школа эта должна строго держаться только общеобразовательной и воспитательной цѣлей, почему она должна быть единая, безъ всякаго приспособленія къ тѣмъ или другимъ спеціальнымъ цѣлямъ, какого-бы характера онѣ не были. Только въ этомъ однообразномъ своемъ видѣ, она будетъ дѣйствительно выполнять свое прямое назначеніе—помогать учащемуся превратиться изъ дитяти природы въ общеобразованнаго человѣка, сознательно понимающаго условія окружающей его жизненной обстановки, истинную роль свою въ ней и свои общечеловѣческія права и обязанности. При такомъ выполненіи своей задачи общеобразовательной школой, 17—18-ти-лѣтній юноша въ состояніи будетъ самостоятельно и разумно рѣшать, къ чему въ жизни примѣнить свои природныя, окрѣпшія въ школѣ, способности. Если, для избраннаго имъ дѣла, окажется нужнымъ спеціальное образованіе, онъ поступитъ въ соотвѣтствующее высшее училище; если въ такой профессіональной спеціализаціи не встрѣтится надобности, онъ будетъ въ состояніи вступить прямо въ практическую жизнь съ солиднымъ запасомъ общихъ знаній, пріобрѣтенныхъ въ школѣ. Усвоеніе практическихъ навыковъ лучше всего достигается самостоятельной работой. Разъ онъ будетъ свободно владѣть роднымъ языкомъ и хотя бы однимъ или двумя иностранными—обширная литература будетъ къ его услугамъ, при извѣстномъ навыкѣ вообще къ умственному труду, который долженъ быть развитъ въ той же школѣ.

Противъ такой постановки общаго образованія, обыкновенно возражаютъ, что выходящій изъ подобной школы юноша, хотя бы и успѣшно учившійся, попадаетъ въ водоворотъ практической жизни, не приспособленный ни къ какому спеціальному или практическому дѣлу, а потому онъ рискуетъ не найти падлежащей дороги въ жизни, что̀ называется, собьется съ пути истиннаго. Это замѣчаніе имѣетъ полное примѣненіе къ оканчивающимъ курсъ нашей нынѣшней средней школы, почему они и не могутъ обойтись безъ высшаго спеціальнаго образованія, которое не дополняетъ общаго образованія, а только втискиваетъ своихъ студентовъ въ извѣстное спеціальное дѣло, со всѣми недостатками, вынесенными ими изъ плохой средней школы. Совсѣмъ иное дѣло будетъ, когда общеобразовательная школа, освободившись отъ всякихъ, искусственно навязанныхъ, спеціальныхъ цѣлей, сосредоточитъ все свое вниманіе на усвоеніи учащимися чисто общеобразовательнаго матеріала и на пробужденіи въ нихъ истинной любознательности, серьезной любви и навыка къ умственному труду. Для достиженія этихъ цѣлей въ ея распоряженіи окажется вдвое болѣе времени, нежели какимъ она располагаетъ теперь. А потомъ, она должна много выиграть отъ кореннаго измѣненія самой системы преподаванія почти всѣхъ учебныхъ предметовъ, въ смыслѣ объема, качества и способовъ ихъ усвоенія. Вообще предстоящую реформу средней школы мы иначе не понимаемъ, какъ коренной пересмотръ, не одной только внѣшней организаціи ея, но и внутренняго содержанія.

Слишкомъ обширный кругъ общихъ знаній, необходимый образованному человѣку при современномъ развитіи науки, лишаетъ общеобразовательную школу всякой возможности отвлекаться въ сторону углубленія въ какую либо отрасль знанія, на что у нея прежде всего никогда не будетъ хватать времени. Устраненіемъ спеціализаціи парализуется зло, происходящее отъ того, что русскія дѣти съ 10-лѣтняго возраста искусственно дѣлятся на двѣ группы—одной предназначается университетская наука, а другой—только техника. Страннѣе всего то, что самъ гр. Толстой, какъ это видно изъ приведенныхъ выше представленій его въ Государственный Совѣтъ, признавалъ весь вредъ такого предрѣшенія будущей участи ребенка. Онъ это высказывалъ въ своихъ упорныхъ возраженіяхъ противъ допущенія реалистовъ въ физико-математическій и медицинскій университетскіе факультеты, утверждая, что въ такомъ случаѣ реалисты были бы направлены совершенно искуственно въ эти факультеты, не сообразуясь съ ихъ склонностями, которыя могли привлекать ихъ въ другіе факультеты. По его мнѣнію, это бы значило произвольно предрѣшать съ 10-лѣтняго возраста, т. е. въ моментъ поступленія мальчика въ реальное училище, будущую жизненную карьеру его въ такое время, когда еще не выяснилось, къ чему

окажутся у него способности и наклонности. Тотъ же гр. Толстой, не замѣтилъ, или не желалъ понять, что всѣхъ реалистовъ, именно съ 10-лѣтняго возраста, онъ обрекалъ на полный и подневольный отказъ отъ университетской науки и направлялъ на техническую карьеру въ жизни, также не справляясь съ ихъ умственными склонностями.

Намъ могутъ сдѣлать еще одно возраженіе по такому же поводу. Односторонняя общеобразовательная школа должна имѣть своимъ прямымъ послѣдствіемъ полнѣйшую нивелировку всего состава учащихся въ ней, подведеніе ихъ подъ одинъ и тотъ же шаблонный типъ умственнаго и нравственнаго развитія, тогда какъ мы же сами не разъ уже, на страницахъ этой книги, энергично возставали противъ притязаній какой бы то ни было школы на такое обезличивающее вліяніе ея на своихъ питомцевъ. Мы имѣли уже случай доказывать, что науки вообще не развиваютъ умъ человѣка, а доставляютъ ему только необходимый матеріалъ, изъ котораго онъ извлекаетъ для своего развитія все подходящее, симпатичное, полезное и вообще доступное его силамъ. Имѣются соотвѣтствующія качества ума, тѣ или другія науки, входящія въ составъ предметовъ общаго образованія, вызовутъ, возбудятъ ихъ;—нѣтъ такихъ качествъ—никакая школа создать ихъ не можетъ. До поры, до времени школа не знаетъ, какія отрасли знанія возбуждаютъ особую любознательность тѣхъ или другихъ ея питомцевъ, къ какимъ наукамъ проявляются бо̀льшія или меньшія склонности ихъ. Школа должна только заботиться, чтобы учащимся не предлагался вовсе матеріалъ плохой или безполезный, а такой именно, изъ котораго можно сдѣлать цѣлесообразный выборъ. Отсюда вытекаетъ прямая ея обязанность правильно опредѣлять необходимый составъ предметовъ обученія. Но и этого еще мало. Нужно употребить всѣ усилія къ тому, чтобы предложить эти предметы для изученія въ наиболѣе удобной, легкой и разумной формѣ, способной возбудить вниманіе и любознательность учащихся, твердо памятуя, что умственный трудъ тогда только производителенъ, когда онъ совершается активно, возбуждаетъ къ себѣ сочувствіе и сознаніе его пользы или удовольствія. Сухость и формализмъ преподаванія, пренебреженіе къ индивидуальности учащихся и къ внутреннему отношенію ихъ къ предметамъ обученія—злѣйшіе и опаснѣйшіе враги великаго и труднаго дѣла умственнаго развитія человѣка.

Насколько существующая средняя школа пренебрегала и пренебрегаетъ до сихъ поръ этой важнѣйшей стороной своего дѣла, мы видѣли изъ того, что педагогическое и развивающее значеніе древнихъ языковъ усматривалось, чуть-ли не въ отвращеніи, съ которымъ ими занимаются учащіеся. Въ этомъ варварскомъ и совершенно антипедагогическомъ условіи видѣли средство пріучить къ умственному труду.— Если, молъ, добились того, что работаютъ надъ противными предме-

тами, то, значитъ, усвоена привычка къ труду, какъ къ обязанности, долгу, безъ всякаго отношенія къ его привлекательности.

Составъ предметовъ обученія общеобразовательной школы такъ великъ и разнообразенъ, что опасаться какой-то нежелательной нивелировки всѣхъ учащихся, подведеніемъ ихъ подъ одинъ типъ умственнаго развитія—нѣтъ никакихъ основаній, но при строгомъ соблюденіи одного весьма важнаго условія, которое и должно служить однимъ изъ основныхъ принциповъ единой общеобразовательной школы: всѣ предметы обученія должны пользоваться одинаковымъ значеніемъ — нѣтъ, заранѣе предустановленныхъ для всѣхъ учащихся, главныхъ и второстепенныхъ предметовъ. Какіе изъ учебныхъ предметовъ будутъ оказывать первенствующее вліяніе на отдѣльныхъ учащихся, а какіе—второстепенное или даже очень слабое, этотъ вопросъ разрѣшается не программами и учебными планами, а результатомъ обученія. Изъ того, что въ программу общеобразовательной школы включены только предметы, способные вызвать любознательность и работу мысли въ учащихся, вовсе не слѣдуетъ, что каждый предметъ одинаково вліяетъ въ этомъ смыслѣ на всю массу учащихся. Мы хорошо знаемъ, что одни изъ нихъ особенно чутко отзываются на математическія и сопредѣльныя знанія, другіе на исторію и литературу, третьи—на естественныя науки и физику и т. д. Сообразно съ этимъ въ дѣйствительности отдѣльные ученики умственно развиваются не на всѣхъ предметахъ обученія одинаково, а почти для каждаго изъ нихъ эти предметы группируются въ различномъ порядкѣ послѣдовательности, по своему значенію для умственнаго ихъ развитія. Втеченіи школьнаго курса обнаружится какіе предметы для каждаго ученика получаютъ значеніе главныхъ и второстепенныхъ: это опредѣляется свойствомъ умственныхъ способностей учащихся. На какихъ изъ нихъ умственно развивается учащійся, это служитъ вѣрнымъ и драгоцѣннымъ показателемъ истинныхъ качествъ и склонностей его ума и той научной пищи, въ какой онъ наиболѣе нуждается. Задачи общеобразовательной школы въ этомъ отношеніи состоятъ вовсе не въ томъ, чтобы умственно развивать всѣхъ своихъ питомцевъ на однихъ и тѣхъ же главныхъ предметахъ, почему либо признаваемыхъ наиболѣе пригодными, а въ томъ, чтобы пользоваться для этой цѣли каждымъ, изъ находящихся въ ея распоряженіи, предметовъ, сообразно различнымъ качествамъ и склонностямъ умственныхъ способностей учащихся. При такомъ отношеніи школы къ преподаванію всѣхъ учебныхъ предметовъ, не разбивая ихъ на главные и второстепенные, въ одинаковой мѣрѣ для всѣхъ учащихся, не могутъ имѣть мѣста такіе возмутительные факты, что ученики, прекрасно успѣвающіе въ нѣсколькихъ предметахъ, признаваемыхъ второстепенными, лишаются возможности окончить курсъ

только потому, что они не справляются съ однимъ изъ главныхъ предметовъ. Разъ ученикъ отлично работалъ по нѣсколькимъ учебнымъ предметамъ, то тѣмъ самымъ онъ доказалъ, что способенъ на умственную работу, а слѣдовательно и на умственное развитіе. Если это такъ, то значитъ школа имѣетъ подходящія средства его развить, а слѣдовательно и сдѣлать свое общеобразовательное дѣло. Такъ нѣтъ же, его исключаютъ изъ школы и даютъ ему волчій паспортъ только потому, что голова его такъ устроена, что развивается не на греческомъ или латинскомъ языкахъ, а на родной литературѣ, или исторіи, или математикѣ, физикѣ и естественныхъ наукахъ. Остается только спросить, за что такая напасть? Неужели даровитыхъ людей такъ много на свѣтѣ, что можно браковать даже такихъ, которые ясно проявили свои способности, но только не на тѣхъ предметахъ, которые намъ почему-то нравятся?

На это классики говорятъ, что безъ хорошаго знанія древнихъ языковъ нельзя слушать университетскаго курса ни по одному факультету, какъ же допускать оканчивать гимназію такихъ учениковъ, которые плохо усвоили древніе языки, хотя бы прекрасно учились по всѣмъ остальнымъ предметамъ. Но вѣдь всѣ профессора математическаго, естественнаго и медицинскаго факультетовъ поручатся за то, что это грубѣйшее заблужденіе, что слушателямъ ихъ вовсе не нужно ни знанія древнихъ языковъ, ни приписываемой имъ гимнастики ума, изъ за пробѣловъ въ которой лишаютъ университетъ способныхъ студентовъ. Профессора — юристы удостовѣрятъ, что для студентовъ-юристовъ весьма полезно знаніе одного латинскаго языка, но ни къ чему не нуженъ греческій. Взамѣнъ этого, юристы очень нуждаются въ возможно солидномъ знаніи родного языка и новыхъ иностранныхъ, исторіи и литературы. О томъ, что скажутъ по тому же поводу профессора высшихъ техническихъ училищъ, мы распространяться не будемъ—это понятно читателю и безъ нашихъ разъясненій.

Такъ какъ объемъ курса общеобразовательной школы очень великъ и, въ главныхъ чертахъ захватываетъ всѣ области человѣческаго знанія, то само собою разумѣется, что разъ попадаетъ въ нее субъектъ, способный къ умственному развитію—онъ непремѣнно найдетъ соотвѣтствующіе его умственнымъ способностямъ учебные предметы, на которыхъ, въ силу вещей, и сосредоточитъ свою умственную работу, преимущественно передъ всѣми остальными предметами. Результаты прохожденія курса общеобразовательной школы, при такой постановкѣ дѣла, для всѣхъ учениковъ будутъ не одинаковы по формѣ, но болѣе или менѣе тождественны по существу. Цѣль общеобразовательной школы—возбудить къ развитію умственныя способности своихъ питом-

цевъ, достигается изученіемъ не всѣхъ учебныхъ предметовъ въ ихъ совокупности, а особенно интенсивной работой надъ нѣкоторыми изъ нихъ, наиболѣе отвѣчающими качествамъ ума учащихся. Какіе это будутъ предметы, для школы безразлично, такъ какъ она готовитъ не спеціалиста, а исключительно человѣка, умѣющаго воспринимать всякое знаніе, сознательно къ нему относиться, сравнивать, противуполагать, дѣлать выводы, или, говоря вообще, умѣющаго думать, мыслить. Способность мышленія человѣка зависитъ отъ двухъ главныхъ условій— хорошихъ умственныхъ качествъ и цѣлесообразнаго упражненія ихъ. Первое изъ этихъ условій составляетъ conditio, sine qua non, при отсутствіи котораго никакое упражненіе не принесетъ существенной пользы. Къ счастію, печальные случаи крупнаго недостатка умственныхъ способностей встрѣчаются очень рѣдко. Въ дѣйствительности имѣетъ мѣсто безконечное разнообразіе въ степеняхъ и качествахъ способности мышленія, что̀ и вызываетъ логическую потребность въ соотвѣтствующемъ разнообразіи и разнокачественности того матеріала, на которомъ совершается упражненіе умственныхъ способностей ребенка и юноши, съ цѣлью ихъ возможнаго развитія. Изъ того, что устройство и качество человѣческаго мозга не зависятъ отъ вліянія человѣка и не могутъ быть видоизмѣнены по нашему произволу, ясно, что не умъ учащихся надо приспособлять къ той или другой школѣ, а эта послѣдняя обязана приспособляться къ духовнымъ качествамъ своихъ питомцевъ и сообразовать съ ними предлагаемый ею учебный матеріалъ. Этотъ необходимый матеріалъ даетъ общеобразовательная школа въ возможно широкихъ контурахъ, въ общихъ, сжатыхъ и удобопонятныхъ формахъ.

Какъ только такая школа вдается въ углубленіе изученія какой либо изъ отраслей знанія, на счетъ сокращенія или исключенія изъ своей программы другихъ общеобразовательныхъ предметовъ, она неминуемо ограничиваетъ разнообразіе учебнаго матеріала, на которомъ пробуетъ различныя умственныя способности учащихся и тѣмъ самымъ теряетъ характеръ школы общеобразовательной, приближаясь къ типу школы спеціальной, могущей быть пригодной и полезной для нѣкоторыхъ учениковъ, но отнюдь не для всей массы ихъ. Чѣмъ сильнѣе и рѣзче примѣняется такое принудительное сосредоточеніе и углубленіе, и при томъ, чѣмъ на меньшемъ количествѣ предметовъ это дѣлается, тѣмъ менѣе общеобразовательная школа достигаетъ хорошихъ результатовъ, въ смыслѣ умственнаго развитія большинства своихъ питомцевъ, потому что тѣмъ меньшее число ихъ школа удовлетворяетъ, тѣмъ большее количество учениковъ работаетъ пассивно, неохотно, безъ всякаго интереса. Лучшимъ примѣромъ такой печальной постановки этого дѣла служитъ безспорно наша классическая гимназія, приносящая въ жертву

всѣ общеобразовательные предметы сосредоточенію на древнихъ языкахъ, имѣющихъ особенно прискорбную привилегію возбуждать поголовное отвращеніе къ себѣ учащихся. — Это послѣднее обстоятельство, прочно удостовѣренное, служитъ лучшимъ объясненіемъ малоуспѣшности результатовъ изученія древнихъ языковъ и притупляющаго ихъ значенія. А такъ какъ способность къ умственному развитію учащихся опредѣляется нашей гимназіей исключительно по степени успѣшности изученія древнихъ языковъ, то ясно, что въ основу постройки ея положено полнѣйшее непониманіе того, въ чемъ заключается умственное развитіе человѣка и какъ оно совершается.

Такимъ образомъ мы признаемъ, что общеобразовательная школа должна строго придерживаться принципа равноправности всѣхъ предметовъ своей учебной программы, въ смыслѣ матеріала, могущаго способствовать развитію умственныхъ качествъ учащихся. При этомъ развивающее значеніе мы усматриваемъ не въ глубокомъ и детальномъ изученіи ихъ, а въ прочномъ и сознательномъ усвоеніи лишь главныхъ и общихъ основъ каждаго предмета. Въ опроверженіе этого, безусловно вѣрнаго, положенія сторонники классической школы представляютъ цѣлую серію хитро сплетенныхъ доводовъ, возможность которыхъ объясняется только тѣмъ, что въ нихъ обыкновенно не вдумываются обстоятельно и недаютъ себѣ яснаго отчета. Главнѣйшій изъ нихъ состоитъ въ томъ, что многопредметная общеобразовательная школа слишкомъ обременительна для учащихся, требуетъ много времени и труда и развлекаетъ вниманіе ихъ. Гораздо полезнѣе для развитія ума глубоко и серьезно изучить одинъ или два главныхъ предмета и на нихъ изощрить свои умственныя способности, нежели нахвататься поверхностныхъ свѣдѣній по многимъ предметамъ, не зная основательно ни одного изъ нихъ. Знаніе, говорятъ они, только тогда полезно и производительно, когда оно глубоко проникаетъ въ сознаніе человѣка, а полузнаніе составляетъ лишь вредную роскошь, ни къ чему не пригодную.

Этотъ доводъ, кажущеюся своею логичностью подкупаетъ до сихъ поръ многихъ весьма почтенныхъ и образованныхъ людей. При внимательномъ, однако, анализѣ его, дѣло представлятся совсѣмъ въ иномъ видѣ. — Не повторяя того, что мы уже сказали о вредѣ спеціализаціи общеобразовательной школы, мы займемся теперь разъясненіемъ вопроса, о какой глубинѣ знаній можетъ идти рѣчь по отношенію къ учащимся въ общеобразовательной школѣ. Мало употребить извѣстное слово или выраженіе, надо точно условиться относительно его истиннаго значенія.

Въ общеобразовательную школу поступаетъ ребенокъ, относительно котораго не выяснено еще, какихъ силъ и качествъ умственными способностями онъ обладаетъ отъ природы. Для того, чтобы убѣдиться въ этомъ, надо прежде всего научить владѣть его свободно роднымъ языкомъ

въ рѣчи, чтеніи и на письмѣ. Прежде нежели не будутъ достигнуты хорошіе результаты въ этомъ отношеніи, на что̀ требуется значительное время, отъ 3-хъ до 4-хъ лѣтъ по крайней мѣрѣ, не можетъ быть рѣчи о какомъ либо научномъ обученіи, а все дѣло ограничивается преимущественно практическимъ изученіемъ языковъ, наилучше усваиваемыхъ въ дѣтскомъ возрастѣ, Ветхаго и Новаго Завѣта и арифметики.

Всѣ эти предметы, въ этомъ періодѣ обученія, имѣютъ значеніе, не столько развивающее умъ, сколько снабжающее необходимыми средствами для усвоенія впослѣдствіи научныхъ знаній. Вообще, нужно ясно понимать, что первая половина курса общеобразовательной школы употребляется преимущественно на возможно лучшее усвоеніе тѣхъ навыковъ и средствъ, при помощи которыхъ во второй половинѣ курса совершается изученіе научныхъ предметовъ. Поэтому не правы тѣ, которые утверждаютъ, что, по окончаніи четырехъ прогимназическихъ классовъ, 14-и лѣтній юноша уже можетъ сознательно рѣшить, къ какой спеціальности въ жизни онъ долженъ себя готовить. Если это возможно въ нѣкоторыхъ отдѣльныхъ случаяхъ, въ видѣ исключенія, то отнюдь не какъ общее правило. Какимъ образомъ въ этомъ положеніи возможенъ такой выборъ для массы учащихся, когда они еще не испробовали своихъ способностей на большей части учебныхъ предметовъ, когда имъ еще неизвѣстна ни одна наука въ цѣломъ объемѣ, хотя бы и въ общихъ чертахъ. Это былъ бы выборъ, рѣшительно ничѣмъ не обоснованный, а чисто инстинктивный и случайный. Въ послѣднихъ 4—5-ти классахъ совершается ознакомленіе учащихся съ тѣми науками, изъ которыхъ составляется кругъ общихъ знаній, одинаково необходимыхъ всякому образованному человѣку, какъ средство для сознательной оріентировки въ жизни и какъ фундаментъ для дальнѣйшаго спеціальнаго образованія. Въ этомъ послѣднемъ періодѣ общаго образованія окончательно выясняется, какіе предметы обученія особенно благотворно вліяютъ на развитіе учащагося, и къ какимъ онъ относится болѣе или менѣе равнодушно. Особенно драгоцѣнными предметами оказываются наиболѣе отвѣчающіе умственному складу учащагося, возбуждающіе его любознательность. Они то и составляютъ самый подходящій матеріалъ для упражненія ума въ процессѣ мышленія. Человѣкъ во всѣхъ возрастахъ, а тѣмъ болѣе въ молодомъ, серьезно думаетъ только о томъ, что его интересуетъ, увлекаетъ и этого не слѣдуетъ забывать именно въ школѣ, назначеніе которой состоитъ въ возбужденіи и развитіи самостоятельности мысли въ учащихся.

Всѣ предметы школьнаго обученія, по отношенію къ каждому ученику, распадаются на двѣ различныя для каждаго группы—изъ одной онъ получаетъ только необходимыя свѣдѣнія, факты, данныя науки, не отдавая имъ своихъ мысли и чувства, другой группѣ онъ въ бо̀льшей или

меньшей степени, отдаетъ свои духовныя симпатіи, и на этихъ предметахъ уже самостоятельно изощряетъ присущую ему способность мышленія. По выходѣ изъ школы, эти двѣ группы учебныхъ предметовъ оставляютъ неодинаковые слѣды. По наиболѣе симпатичнымъ ему предметамъ юноша выноситъ изъ школы свѣдѣнія, нерѣдко значительно превышающія программу школы, а по остальнымъ—въ его головѣ остаются только общія понятія. Надъ первой категоріей знаній онъ продолжаетъ еще интенсивнѣе работать въ спеціальной школѣ, а затѣмъ примѣняетъ ихъ во всей своей жизненной дѣятельности. Вторая категорія знаній постепенно, и довольно быстро, испаряется отъ недостатка надлежащаго упражненія и возобновленія ихъ. Всѣмъ извѣстно, что за исключеніемъ студентовъ-филологовъ, остальные обладатели аттестатовъ зрѣлости, въ теченіе трехъ, четырехъ лѣтъ, почти совершенно забываютъ древніе языки, особенно греческій, которымъ только и учились серьезно въ гимназіи. Также точно юристы, естественники и медики сильно и совершенно забываютъ и древніе языки и математику. Все это не мѣшаетъ, многимъ изъ нихъ, съ потерей этихъ знаній, быть прекрасно образованными людьми, весьма даровитыми и полезными дѣятелями на разныхъ поприщахъ науки и практики. Если въ ихъ дѣятельности окажется нужнымъ пользоваться забытыми свѣдѣніями, то общеобразованный человѣкъ всегда съумѣетъ ихъ найти и возобновить въ нужныхъ размѣрахъ, не тратя времени и силъ на ихъ сохраненіе въ головѣ готовыми на всякій случай.

Итакъ, въ глубокомъ изученіи всѣхъ учебныхъ предметовъ общеобразовательной школы не представляется никакой надобности, но нужно пріобрѣсти умѣніе оріентироваться во всѣхъ областяхъ знанія, для чего и слѣдуетъ ознакомиться съ общими основами всѣхъ преподаваемыхъ наукъ, не вдаваясь въ излишнія подробности, не затрачивая на это слишкомъ много времени и труда. Общія знанія, изучаемыя въ сжатой формѣ, совсѣмъ не одно и то же, что знанія поверхностныя. Можно пройти очень подробно извѣстный предметъ и не имѣть по немъ истиннаго знанія, и наоборотъ, можно очень хорошо знать и понимать суть предмета, не вдаваясь въ подробности изученія его. Все зависитъ отъ способа преподаванія. Общеобразовательная школа вовсе не нуждается въ такомъ изученіи знанія уже потому, что она не выдаетъ патента на занятіе какою либо отдѣльною отраслью дѣятельности, требующей детальнаго и глубокаго изученія нѣкоторыхъ предметовъ. Это дѣло уже спеціальной школы, которая сосредоточиваетъ вниманіе учащихся на избранной отрасли знанія, не отвлекаясь отъ нея въ сторону.

Отсюда мы переходимъ къ весьма важному, и въ послѣднее время все настоятельнѣе возбуждаемому, вопросу о наилучшихъ способахъ приспособленія школы къ индивидуальнымъ способностямъ и склонно-

стямъ учащихся.—Мы уже достаточно распространялись о чрезвычайно серьезномъ значеніи этого обстоятельства, въ видахъ достиженія бо̀льшей успѣшности школьнаго обученія. Собственно говоря, необходимость индивидуализаціи школьнаго обученія безусловно признается большинствомъ педагоговъ, самыхъ различныхъ оттѣнковъ мнѣній и взглядовъ, но отъ этого вопросъ нисколько не подвигается къ своему практическому разрѣшенію, такъ какъ, обыкновенно, не находятъ подходящихъ и удобоосуществимыхъ средствъ. Указанія на пользу и необходимость индивидуализаціи школы сплошь и рядомъ такъ встрѣчаютъ лица, близко стоящія къ дѣлу—«все это очень хорошо и полезно, но укажите средства, какъ это сдѣлать?»—Даже и предлагающіе какія либо практическія средства, обыкновенно дѣлаютъ это какъ то нерѣшительно, съ постоянными оговорками, что ими вполнѣ сознаются почти непреодолимыя затрудненія при осуществленіи такихъ предположеній на дѣлѣ.

Тѣмъ съ бо̀льшимъ удовольствіемъ встрѣтили мы горячо написанныя статьи, принадлежащія, если не ошибаемся, перу одного изъ нашихъ педагоговъ, живо принимающаго къ сердцу, вопросъ о ближайшихъ судьбахъ нашей общеобразовательной школы. Мы говоримъ объ интересныхъ статьяхъ г. Гайара, появившихся на столбцахъ газеты «Новое Время» и предлагающихъ замѣнить классную организацію средней школы предметной системой преподаванія. Вопросъ этотъ настолько заслуживаетъ серьезнаго вниманія, что мы на немъ остановимся нѣсколько подробнѣе.

Попробуемъ, прежде всего, дать себѣ ясный отчетъ, въ чемъ тутъ дѣло.—При настоящей системѣ классной организаціи всѣхъ учебныхъ заведеній, учащіеся распредѣляются по классамъ, съ строго опредѣленнымъ курсомъ обученія извѣстнымъ предметамъ въ каждомъ изъ нихъ. Это распредѣленіе основано на томъ предположеніи, никогда не соотвѣтствующемъ дѣйствительности, что въ каждомъ классѣ сгруппированы учащіеся, съ одинаковымъ уровнемъ знаній по всѣмъ предметамъ и съ болѣе или менѣе равносильными умственными способностями. Переходъ изъ низшаго въ высшій классъ обусловливается степенью знанія курса предъидущаго класса, опредѣляемаго удовлетворительными отмѣтками въ теченіе года и на экзаменахъ. При неуспѣшности занятій по нѣкоторымъ предметамъ, особенно главнымъ, въ теченіи года, или неудачномъ держаніи переходнаго экзамена по нимъ, хотя бы по остальнымъ предметамъ учащимся оказывались даже блестящіе успѣхи, онъ остается въ томъ же классѣ на второй годъ, а при повтореніи этого въ третій разъ, и вовсе исключается изъ школы, нерѣдко теряя, такимъ образомъ, возможность продолжать дальнѣйшее обученіе въ другой школѣ. Прямымъ и крайне прискорбнымъ результатомъ такого порядка вещей оказывается, что нѣкоторые ученики, весьма удовлетворительно зани-

мающіеся бо̀льшей частью классныхъ предметовъ, но несправляющіеся съ однимъ главнымъ, обязываются безполезно терять цѣлый годъ времени на повтореніе уже пройденныхъ хорошо предметовъ, ради пополненія своихъ знаній по предметамъ, плохо имъ дающимся. Чаще всего дѣло кончается тѣмъ, что оставленный въ классѣ снова не оказываетъ успѣховъ въ томъ же предметѣ, но, въ придачу къ этому, перестаетъ заниматься и болѣе симпатичными ему предметами, надоѣдающими своимъ повтореніемъ, и потому приходится выходить изъ школы и тѣмъ заканчивать свое неудачное образованіе. Въ другомъ случаѣ такому ученику приходится въ разныхъ классахъ высиживать по два года и тѣмъ, съ большимъ вредомъ для себя, затягивать учебный курсъ на лишніе годы. Всякій, учившійся въ средней школѣ, можетъ удостовѣрить, что, такъ называемые, второгодники никогда почти не выигрываютъ отъ этого сидѣнія, а, замѣтно, разлѣниваются отъ бездѣлья.

Другое вредное послѣдствіе существующей системы состоитъ въ томъ, что въ классѣ по всѣмъ предметамъ одновременно обучаются, въ среднемъ, около 30—40 учениковъ, обладающихъ разнообразными умственными способностями и не одинаковыми знаніями. Вытекающія отсюда затрудненія понятны — болѣе способные ученики слишкомъ мало заняты въ классѣ, учителя на нихъ поневолѣ обращаютъ меньше вниманія, удѣляя его въ бо̀льшей степени менѣе способнымъ и лѣнивымъ ихъ товарищамъ. Такимъ образомъ лучшіе ученики по каждому предмету вынуждены задерживаться въ ходѣ своихъ занятій, а болѣе слабыхъ необходимо форсировать. И то и другое имѣетъ свои вредныя послѣдствія, дурно отражающіяся на успѣшности ученія. Бо̀льшая часть учениковъ переходитъ изъ класса въ классъ съ неодинаково усвоеннымъ знаніемъ курса по всѣмъ предметамъ, а между тѣмъ въ слѣдующемъ классѣ идетъ продолженіе занятій, разсчитанныхъ на знаніе курса предъидущаго класса. Эти недочеты, возрастая все болѣе и болѣе въ слѣдующихъ классахъ, нерѣдко сильно задерживаютъ правильный ходъ умственнаго развитія учащихся и объясняютъ прогрессирующую неуспѣшность занятій.—При классной системѣ преподаванія парализуются стремленія школы приспособиться къ умственнымъ качествамъ учащихся, что̀ признается, однако, необходимымъ условіемъ успѣшности обученія.

Въ сущности идеальной формой обученія является занятіе отдѣльно съ каждымъ ученикомъ, потому что въ этой формѣ осуществляется въ полной мѣрѣ возможность примѣниться къ его силамъ и отвѣтить на всѣ его запросы. Въ доказательство правильности такого взгляда можно привести тотъ общеизвѣстный фактъ, что старые англійскіе университеты—Оксфордскій и Кембриджскій, очень неуклюжіе и устарѣвшіе по своей организаціи и составу предметовъ преподаванія, дости

гаютъ блестящихъ результатовъ обученія и развитія своихъ студентовъ, благодаря только тому, что каждый студентъ, помимо слушанія лекцій, отдѣльно занимается съ особымъ туторомъ, обыкновенно, человѣкомъ очень образованнымъ и свѣдущимъ по предметамъ университетскаго преподаванія. Эти самостоятельныя занятія удивительно помогаютъ возможно лучше усвоивать знанія, именно потому, что туторъ имѣетъ возможность правильно распредѣлять занятія, усилить однѣ, ослабить другія, вполнѣ примѣняясь къ своему ученику. При такомъ способѣ занятій, возможно бо̀льшій успѣхъ представляется обезпеченнымъ. Лѣнь, апатія, разсѣянность, предубѣжденіе противъ предмета обученія и пр. неблагопріятныя обстоятельства легко устраняются непосредственнымъ воздѣйствіемъ тутора на ученика. Конечно, въ школѣ это неосуществимо, съ чѣмъ надо считаться. Но, невозможное въ идеальной формѣ, можетъ быть достижимо, въ большей или меньшей степени, въ посредствующихъ формахъ. Этимъ объясняется все болѣе и болѣе усиливающееся стремленіе найти такія формы. Одна изъ наиболѣе удачныхъ и серьезныхъ попытокъ такихъ, настойчиво проводимая г. Гайаромъ, заключается въ мысли замѣнить классную организацію преподаванія системой предметной. Нѣкоторыя трудности, необходимость неизбѣжныхъ компромиссовъ, при осуществленіи этой благодѣтельной мѣры, мы предвидимъ, но рѣшительно не усматриваемъ невозможности воспользоваться этимъ средствомъ для болѣе разумной постановки преподаванія всѣхъ предметовъ въ школѣ.

Для того, что бы ясно представить себѣ это дѣло, нужно забыть, что школа раздѣляется на годовые классы—ихъ нѣтъ. Вмѣсто этого существуютъ по каждому предмету программы, опредѣляющія объемъ его и послѣдовательный порядокъ, въ которомъ онъ долженъ проходиться изъ года въ годъ. Курсъ каждаго года составляетъ классъ по данному предмету. Если преподаваніе, напр. исторіи всеобщей, распредѣлено на три года, то это значитъ, что въ школѣ существуетъ три класса по исторіи, семь или восемь годовыхъ классовъ по русскому языку и т. д. Всѣ поступающіе въ извѣстный годъ въ школу, съ одинаковымъ уровнемъ знаній, распредѣляются по первымъ предметнымъ классамъ, которые составляютъ курсъ перваго года, но не класса, въ томъ смыслѣ, какъ это понимается теперь. Поклонники идеи предметныхъ классовъ идутъ далѣе и желаютъ раздѣленія учениковъ каждаго предметнаго класса еще на отдѣльныя группы, по способностямъ учениковъ, но мы признаемъ это настолько сложнымъ и дѣйствительно неосуществимымъ, что ограничиваемся лишь дѣленіемъ предметовъ на годовые классы.

По окончаніи перваго года ученики, прошедшіе всѣ предметные классы удовлетворительно, переходятъ въ соотвѣтствующіе предметные

классы втораго года по тѣмъ же предметамъ и, кромѣ того, приступаютъ къ изученію первыхъ классовъ по предметамъ, начинающимся со второго года. Настолько неуспѣшно занимавшіеся въ первомъ классѣ по какимъ либо предметамъ, что они не могутъ проходить по нимъ слѣдующаго класса, остаются на второй годъ по этимъ только предметамъ, переходя въ слѣдующій классъ по всѣмъ остальнымъ и поступая въ соотвѣтствующіе классы втораго года, по вновь начинающимся предметамъ. По нѣкоторымъ предметамъ можно даже не оставлять въ классѣ на другой годъ, а переводить въ слѣдующій, съ плохими отмѣтками, въ виду того, что они, въ крайнемъ случаѣ, могутъ быть изучаемы и не въ послѣдовательномъ порядкѣ, причемъ передъ окончаніемъ курса школы, въ особыхъ повторительныхъ классахъ, представится возможность восполнить эти пробѣлы. Плохо знающій древнюю исторію не лишенъ возможности заниматься исторіею среднихъ вѣковъ; не знающій географіи четырехъ частей свѣта, можетъ изучать географію Европы и т. д. Конечно, ничего подобнаго нельзя допускать по математикѣ, физикѣ и по всѣмъ языкамъ, гдѣ нужна самая строгая послѣдовательность обученія.

Подобный порядокъ встрѣчаетъ большія затрудненія въ распредѣленіи уроковъ, чего не слѣдуетъ забывать, а потому, при примѣненіи его на практикѣ, неизбѣжны значительныя отступленія и компромиссы. Но вопросъ этотъ такъ важенъ, что долженъ быть всесторонне разсмотрѣнъ въ предстоящемъ совѣщаніи спеціалистовъ-педагоговъ, при дружномъ и доброжелательномъ содѣйствіи которыхъ, онъ только и можетъ быть правильно разрѣшенъ. — Разношерстности знаній и степеней развитія ума по разнымъ предметамъ нечего опасаться, потому что это проявляется и при нынѣшней классной системѣ какъ явленія вполнѣ нормальныя, но искусственно прикрываемыя однообразнымъ аттестатомъ. При предметныхъ классахъ индивидуальныя способности учащихся будутъ проявляться рѣзче и развиваться успѣшнѣе. Гораздо менѣе будетъ дѣтей лѣнивыхъ, задержанныхъ въ своемъ развитіи, апатично относящихся къ наукѣ, неумѣющихъ опредѣлить своихъ духовныхъ склонностей и т. д. Особенно благопріятнымъ, для такого нововведенія, обстоятельствомъ послужило бы отнятіе у аттеста зрѣлости привилегіи доступа въ университетъ безъ, указанныхъ нами, повѣрочныхъ испытаній.

Съ другой стороны явится возможность, для болѣе способныхъ учениковъ, прибавлять дополнительные, необязательные для всѣхъ, курсы, какъ съ цѣлью расширенія изученія предметовъ, входящихъ въ обязательную программу школы въ меньшемъ объемѣ, такъ и по предметамъ, не включеннымъ въ обязательную программу. Такимъ образомъ, въ гимназіяхъ университетскихъ городовъ могли бы имѣть мѣсто, необязатель-

ное для всѣхъ, усиленіе преподаванія латинскаго языка и включеніе греческаго, съ цѣлью подготовленія для поступленія на филологическій факультетъ.—Такими же необязательными предметами можно было бы сдѣлать преподаваніе третьяго иностраннаго языка и усиленнаго математики и физики въ концѣ курса, для желающихъ готовиться въ соотвѣтствующія высшія спеціальныя училища. Для того, чтобы подобное, совершенно добровольное, усиленіе обученія по нѣкоторымъ предметамъ было осуществимо, желательно, чтобы обязательное число уроковъ ежедневно не превышало 4-хъ часовъ. Такимъ образомъ больше времени и труда будутъ посвящать на обученіе лишь наиболѣе сильные и способные изъ учениковъ. Такое расширеніе и спеціализація общеобразовательной школы, необязательныя для всѣхъ учащихся, а предоставляемыя желающимъ и болѣе способнымъ изъ нихъ, никого не стѣснитъ, а напротивъ, принесетъ несомнѣнную пользу.—Далѣе, курсъ можетъ затягиваться на годъ или два лишнихъ, но съ тою разницею, что это время будетъ употребляться или на тѣ предметы, которые болѣе всего интересуютъ учащихся, или на тѣ, съ которыми они труднѣе справляются, не теряя напрасно времени на безконечное повтореніе хорошо пройденнаго.

Повторяемъ, способъ этотъ неминуемо встрѣтитъ немалыя практическія затрудненія и притомъ онъ совершенно новый, еще нигдѣ не примѣнявшійся, кромѣ нѣкоторыхъ низшихъ народныхъ школъ, гдѣ ученики раздѣляются иногда по группамъ, а не по классамъ. Горячо призываемъ на него вниманіе нашихъ спеціалистовъ-педагоговъ, которымъ и книги въ руки въ дѣлѣ окончательнаго рѣшенія дальнѣйшей судьбы его въ русской общеобразовательной школѣ. Но для того, что бы выполнить эту не легкую задачу вполнѣ безпристрастно, въ насущныхъ интересахъ всей русской учащейся молодежи, а слѣдовательно и всего русскаго общества, нужно, по возможности, отрѣшиться отъ глубоко всосавшейся въ русскую школу неподвижной рутины и не въ ея очки смотрѣть.

Глава X.

Общеобразовательная школа нуждается прежде всего въ возможно тщательномъ и практическомъ изученіи родного и новыхъ иностранныхъ языковъ и, конечно, гораздо болѣе перваго, нежели послѣднихъ. Живой и распространенный языкъ, особенно если онъ родной, это тотъ мостъ, по которому знанія притекаютъ въ голову человѣка. Если мостъ этотъ непроченъ или не проѣздной, то затрудняется и весь дальнѣйшій процессъ образованія и развитія. Знаніе тѣсно связано съ словомъ, являющимся его символомъ, безъ котораго оно не можетъ быть ни пріобрѣтено, ни использовано человѣкомъ. Молчаливо, безъ посредства слова, умъ человѣческій безсиленъ изучать, знать, дѣйствовать, вліять. Отсюда понятно, какую первостепенную роль въ общеобразовательной школѣ должны играть новые литературные языки. Мы, не обинуясь, утверждаемъ, что плохіе результаты современной общеобразовательной школы находятся въ прямой зависимости отъ непонятнаго пренебреженія изученіемъ родного и новыхъ иностранныхъ языковъ и заграможденія ее мертвыми языками или разными другими спеціальными предметами обученія. Не повторяя сказаннаго выше о значеніи живыхъ и мертвыхъ языковъ въ дѣлѣ образованія и развитія человѣка, напомнимъ только о нашемъ общемъ выводѣ, что каждый языкъ изучается въ соотвѣтствіи съ доставляемыми имъ пользою и удовольствіемъ. Нѣтъ этихъ побудительныхъ причинъ, не можетъ быть и желанія тратить время и трудъ на пріобрѣтеніе, ни къ чему непригоднаго, знанія. Ни одному изъ этихъ существенныхъ условій древніе языки не отвѣчаютъ. Языки эти давно уже, на всемъ пространствѣ земнаго шара, перестали быть разговорными, литературными и научными. Никакого, развивающаго умъ, значенія они не имѣютъ и имѣть не могутъ по слѣдующимъ безспорнымъ основаніямъ. Во первыхъ, мы уже доказывали, что все, изучаемое человѣкомъ, служитъ только матеріаломъ для развитія умственныхъ способностей, при условіи склонности къ изучаемымъ

предметамъ. Можно запомнить массу фактовъ совершенно отрывочно, изъ которыхъ умъ не будетъ въ состояніи дѣлать никакихъ выводовъ и слѣдовательно не будетъ имѣть мѣста процессъ мышленія. Наоборотъ, сравнительно малое количество фактовъ, съ интересомъ изученныхъ, могутъ дать уму человѣка вполнѣ подходящій матеріалъ для активной работы мысли, являющейся дѣйствительнымъ упражненіемъ ума. Нѣтъ этой необходимой внутренней связи между умомъ и изучаемымъ предметомъ, не можетъ быть и работы мысли, которая замѣняется непроизводительнымъ обремененіемъ головы внѣшнимъ способомъ запоминаемыми свѣдѣніями. Именно этой связи и не наблюдается между умственными склонностями массы учащихся и древними языками, ихъ раздѣляетъ такая стѣна, какъ повсюду удостовѣренное глубокое отвращеніе учащихся къ занятію ими. Достаточно было бы одного этого обстоятельства, чтобы вычеркнуть древніе языки изъ учебной программы всякой общеобразовательной школы. Но этимъ дѣло не исчерпывается. Изученіе древнихъ языковъ, какъ мы видѣли, представляетъ общепризнанныя громадныя трудности, какъ вслѣдствіи того, что они противны учащимся, такъ и потому, что они, не смотря на свою классическую законченность, обладаютъ самой запутанной и трудной грамматикой, какую только изобрѣтало когда либо человѣчество, за исключеніемъ, если не ошибаемся, арабской. Сложный и чрезвычайно скучный трудъ нисколько не вознаграждается ни пользой, ни удовольствіемъ, получаемымъ отъ изученія древнихъ авторовъ. Гимназисту классику трудно понимать ихъ по существу и послѣ одолѣнія грамматики, такъ какъ они говорятъ объ идеяхъ, чувствахъ, фактахъ давно умершей эпохи, между которой и настоящимъ историческимъ моментомъ легла пропасть въ 2000 лѣтъ. Понятно, что все это, если и можетъ возбудить интересъ, то только въ человѣкѣ, питающемъ особенную склонность къ этого рода знаніямъ, достаточно погрузившемся въ изученіе далекаго отъ насъ міра и преслѣдующемъ спеціальныя научныя или художественныя цѣли. Такое отношеніе къ изучаемому предмету можетъ проявиться только въ зрѣломъ возрастѣ, оно невозможно въ средѣ гимназистовъ классиковъ.

Сколько бы не утверждали фанатическіе поборники классической системы образованія, что въ принудительномъ обученіи древнимъ языкамъ кроется секретъ пріученія молодежи къ обязательному умственному труду, и что успѣхи, достигнутые этимъ варварскимъ способомъ, развиваютъ умственныя способности учащихся—сама жизнь вопіетъ противъ этого грубаго заблужденія. Подневольный, противный склонностямъ человѣка, трудъ никогда и ничего не принесетъ, кромѣ зла и это всякому понятно по своему личному опыту. Лучшей иллюстраціей нашей мысли служатъ отчаянные результаты достигнутые нашими

классическими гимназіями — онѣ никого не научили древнимъ языкамъ, главному предмету преподаванія, и переполнили всѣ наши университеты совершенно неразвитыми и плохо подготовленными студентами. Прямымъ послѣдствіемъ всего изложеннаго является непроизводительная и, вредная для умственнаго развитія учащихся и ихъ здоровья, затрата болѣе третьей части всего учебнаго времени на изученіе древнихъ языковъ. Другими словами, около 3-хъ лѣтъ изъ всѣхъ 8-ми совершенно пропадаютъ за долбленіемъ древнихъ языковъ. Что бы не сдѣлали съ этими тремя годами учебнаго времени, получился бы несомнѣнно лучшій результатъ.

Относясь, такимъ образомъ, въ принципѣ отрицательно къ древнимъ языкамъ, мы не можемъ не признать, что классическіе языки, какъ предметы обученія въ общеобразовательной школѣ, безспорно неодинаковы по своему значенію, а потому смѣшивать ихъ въ одной рубрикѣ допускаемыхъ или исключаемыхъ учебныхъ предметовъ, нельзя. Безусловно не долженъ имѣть мѣсто греческій языкъ, не только по соображеніямъ подробно изложеннымъ нами выше, но и по слѣдующимъ еще основаніямъ. Даже согласившись съ классиками, что древніе языки способствуютъ лучше другихъ предметовъ умственному развитію учащихся, мы невольно останавливаемся передъ вопросомъ, для чего же это средство подносится въ школѣ въ двухъ экземплярахъ, а не ограничивается однимъ, конечно, латинскимъ языкомъ, какъ болѣе совершеннымъ, разработаннымъ и пустившимъ корни въ другіе, производные отъ него, европейскіе языки? Если такъ всесильна грамматика, то достаточно одной изъ прародительницъ ея. Разъ учащійся можетъ научиться мыслить на латинской грамматикѣ, зачѣмъ же его репетировать по греческой. Не лучше ли, уже если на то пошло, еще болѣе сосредоточиться на латинскомъ языкѣ и вмѣсто какого то полузнанія по двумъ языкамъ, добиваться хорошаго знанія хотя бы одного латинскаго. На это обыкновенно отвѣчаютъ, что жестоко лишать учащихся истиннаго и художественнаго наслажденія изящнымъ греческимъ языкомъ въ дивныхъ твореніяхъ греческихъ поэтовъ, драматурговъ и философовъ. Римская литература и наука и даже римская цивилизація происходятъ по прямой линіи отъ классическихъ грековъ, а потому безъ знанія языка, литературы и науки первоучителей, нельзя понять міровоззрѣнія ихъ учениковъ. А намъ, русскимъ, попутно навязываютъ какую то связь нашего русскаго языка и самой культуры съ древней византійской, примѣшивая къ этому и церковное преемство. Красотами какого-либо языка и его литературы можно наслаждаться при условіи совершеннаго знанія его, не только теоретическаго, но, главное, практическаго. При отсутствіи такого знанія языка, чтеніе въ подлинникахъ, написанныхъ на немъ литературныхъ произведеній, не доставляетъ, обыкно-

венно, никакого эстетическаго наслажденія, а составляетъ довольно скучный и утомительный трудъ. Чтеніе Шекспира или Гете въ подлинникахъ только тогда можетъ доставить неисчерпаемое художественное наслажденіе, если читатель владѣетъ этими языками также почти свободно, какъ своимъ роднымъ, во всякомъ же другомъ случаѣ, болѣе или менѣе плохого знакомства съ языкомъ автора, произведенія литературы, особенно изящной, усвоиваются несравненно лучше по переводамъ. Читать Гете, постоянно справляясь съ лексикономъ и грамматикой, можетъ быть, очень полезно въ цѣляхъ изученія языка, но само по себѣ такое чтеніе не можетъ доставлять эстетическаго удовольствія. До тѣхъ поръ пока французъ или англичанинъ не изучитъ въ совершенствѣ русскаго языка, онъ не въ состояніи понять дивныхъ красотъ языка нашего великаго Пушкина, или такого художника слова, какъ Тургеневъ, чего надѣемся никто оспаривать не станетъ. Но если это такъ относительно новѣйшихъ писателей и поэтовъ, то въ гораздо большей степени примѣнимо къ произведеніямъ древней литературы. Современные писатели трактуютъ о предметахъ, болѣе намъ знакомыхъ и близкихъ, тогда какъ, для пониманія древнихъ авторовъ, нужно, не только обширное знаніе классическихъ языковъ, но и знакомство съ міровоззрѣніемъ древнихъ, обстановкой ихъ жизни и дѣятельности.

Намъ часто твердятъ, что для молодого, начинающаго свое развитіе ума, нѣтъ лучшаго и болѣе полезнаго чтенія, какъ Иліада и Одиссея Гомера. Втеченіи всей своей продолжительной жизни, мы лично не встрѣтили ни одного учащагося юношу, который бы заявилъ намъ о своихъ восторгахъ, вынесенныхъ имъ изъ чтенія этихъ классическихъ эпопей греческаго генія. Мы также имѣемъ не малое основаніе сильно сомнѣваться, чтобы болѣе $^1/_{1000}$ части всего международнаго образованнаго общества было знакомо съ этими замѣчательными продуктами поэтическаго творчества иначе, какъ по коротенькимъ отрывкамъ, обязательно прочитаннымъ въ школѣ. Да простятъ намъ искренніе и убѣжденные поклонники древнеклассической поэзіи, если мы договоримъ свою мысль до конца. Нисколько не отрицая высокихъ поэтическихъ достоинствъ Иліады и Одиссеи, особенно для тѣхъ читателей, которые могутъ прочесть ихъ въ подлинникахъ и имѣютъ полную возможность приспособиться къ міровоззрѣнію древнихъ Грековъ, мы никакъ не можемъ уразумѣть, какое педагогическое значеніе могутъ имѣть эти эпопеи, въ смыслѣ нравственнаго и умственнаго развитія современныхъ учащихся поколѣній. Въ нихъ дѣйствительно развертывается безъискусственная картина жизни классическаго Эллина въ семьѣ, обществѣ, государствѣ, общеніе его съ своими богами, съ ихъ человѣческими и далеко не всегда похвальными качествами. Принято почему-то думать, что изученіе этой жизни должно чрезвычайно благотворно и

жизнерадостно влiять на духовное развитiе нашихъ юныхъ школьниковъ. Не говоря уже о томъ, что истинный смыслъ этихъ произведенiй остается для нихъ темнымъ, мы позволимъ себѣ выразить искреннее желанiе, чтобы общеобразовательная школа вовсе ихъ не посвящала въ подробное ознакомленiе съ Илiадой и Одиссеей и для этой ненужной цѣли не обременяла изученiемъ греческаго языка. По нашему глубокому убѣжденiю, тщательное ознакомленiе съ легкими и веселыми подробностями жизни и эпикурейскихъ нравовъ божественныхъ обитателей Олимпа, не только не принесетъ никакой пользы для умственнаго развитiя учащихся, но даже можетъ не особенно благотворно повлiять на ихъ нравственную сторону. Нельзя же забывать, что прославленная жизнерадостность грековъ сводилась, въ значительной степени, къ такому взгляду, что цѣль жизни составляетъ непрерывное наслажденiе, въ основѣ котораго лежитъ не духовная, а чувственная сторона, имѣвшая своихъ покровителей въ обширной семьѣ Эллинскихъ боговъ. Ненасытная жажда чувственныхъ наслажденiй, пренебреженiе къ труду и глубокiй эгоизмъ, проникающiе все мiровоззрѣнiе древнихъ грековъ, идутъ въ такой разрѣзъ съ нашимъ дивнымъ христiанскимъ ученiемъ, ставящимъ духовный элементъ, трудъ и любовь къ ближнему основными нравственными началами жизни, что рѣшительно не представляется сколько нибудь разумныхъ побудительныхъ причинъ смотрѣть на греческую литературу, какъ на цѣлесообразное образовательное средство для развитiя духовной стороны нашего учащагося юношества. Для этой цѣли въ нашемъ распоряженiи имѣются съ избыткомъ другiя, болѣе подходящiя, средства.

Мы хорошо понимаемъ, что нельзя вычеркивать исторiи Грецiи и и ея культуры изъ общеобразовательной школы, но недоумѣваемъ, почему на этомъ историческомъ эпизодѣ нужно сосредоточивать вниманiе и такой исключительный и обременительный трудъ учащихся. Это было-бы еще понятно, если бы наша общеобразовательная школа обладала избыткомъ свободнаго времени, котораго нечѣмъ заполнить, но, въ дѣйствительности, школа эта ощущаетъ недостатокъ времени для усвоенiя учащимися минимальной дозы такихъ знанiй, безъ которыхъ въ современной жизни шагу нельзя сдѣлать. Къ чему-же служитъ эта ненужная и столь обременительная роскошь за счетъ насущнаго хлѣба? Неужели, мы, русскiе, и теперь будемъ ссылаться на такiе доводы, какiе приведены гр. Толстымъ въ его представленiи Государственному Совѣту въ 1871 году, ([1]) что извѣстному нѣмецкому филологу, Фарнгагенъ-фонъ-Энзе, знанiе греческаго языка очень помогло въ

---

[1]) Сборн. Пост. Мин. Нар. Пр. т. V, стр. 356.

поздніе годы жизни изучить настолько русскій языкъ, что онъ имѣлъ возможность наслаждаться чтеніемъ Одиссеи въ переводѣ Жуковскаго. Гр. Толстой съ удивительнымъ легковѣріемъ привелъ, вслѣдъ затѣмъ, мнѣніе того-же писателя, что будто-бы сродство греческаго и русскаго языковъ помогло Жуковскому художественно перевести Одиссею. Мы нисколько не удивляемся, что почтенный ученый, зная греческій языкъ, наслаждался художественными красотами Одиссеи въ переводѣ Жуковскаго, но болѣе обращаемъ вниманіе на то, дѣйствительно важное обстоятельство, что, не имѣя никакого понятія о греческомъ языкѣ, Жуковскій могъ сдѣлать художественный переводъ такого крупнаго произведенія, какъ Одиссея. Тѣмъ легче, конечно, не прибѣгая къ обременительному изученію греческаго языка, толково прочитать Иліаду и Одиссею въ хорошихъ переводахъ на другихъ языкахъ. Что же касается педагогическаго значенія сродства греческаго и русскаго языковъ, то это заключеніе оставляемъ на отвѣтственности г.г. Фарнгагенъ-фонъ-Энзе и гр. Д. А. Толстого, изъ которыхъ, первый, по всей вѣроятности, плохо зналъ русскій языкъ, а послѣдній совсѣмъ не зналъ греческаго.

Здѣсь не будетъ лишнимъ привести на справку ([1]), что въ томъ-же представленіи въ Государственный Совѣтъ, гр. Толстой, въ подтвержденіе крайней необходимости изученія греческаго языка въ русскихъ гимназіяхъ конца XIX вѣка, сослался на мнѣніе, высказанное присутствовавшими на Московскомъ Соборѣ 1666—67 гг. восточными Патріархами—Паисіемъ Александрійскимъ и Макаріемъ Антіохійскимъ, въ проповѣди, обращенной къ Москвичамъ въ день Рождества Христова, въ которой они укоряли русскихъ за пренебреженіе изученіемъ греческаго языка, тогда какъ народы западно-европейскіе, мало связанные съ Византіей, держатъ греческій языкъ, «яко свѣтильникъ ради мудрости его и училища его назидаютъ». Нужно думать, что этотъ странный доводъ приведенъ былъ за неимѣніемъ болѣе убѣдительныхъ, такъ какъ строить современную общеобразовательную школу на наставленіяхъ восточныхъ патріарховъ XVII столѣтія, данныхъ притомъ по адресу русскаго духовенства въ то время, когда объ образованіи остальнаго населенія, не исключая и высшихъ классовъ, никто въ Россіи и не думалъ,—врядъ-ли можно признать пріемомъ цѣлесообразнымъ и заслуживающимъ серьезнаго вниманія законодательной власти.

Изложеннаго, полагаемъ, достаточно, чтобы не сомнѣваться въ томъ, что греческій языкъ долженъ быть исключенъ вовсе изъ курса

---

1) Ibid. т. V, стр. 357.

русской общеобразовательной школы, какъ предметъ крайне обременительный для учащихся и совершенно безполезный въ смыслѣ общеобразовательномъ. Этимъ сокращеніемъ школа сберегаетъ 33 недѣльныхъ урока для болѣе производительнаго употребленія. Подобная же участь ожидаетъ греческій языкъ въ ближайшемъ будущемъ въ школахъ французскихъ, германскихъ и австрійскихъ, судя по энергической агитаціи въ этомъ именно смыслѣ, наблюдаемой въ послѣднее время въ европейской педагогической литературѣ и журналистикѣ.

Переходя къ латинскому языку, мы не можемъ отнестись къ нему въ той-же мѣрѣ отрицательно, какъ къ греческому, но только по соображеніямъ, совершенно не солидарнымъ съ взглядами классиковъ.— Мы остаемся при томъ же убѣжденіи, что этотъ предметъ, какъ и всякій другой, долженъ быть разсматриваемъ съ точки зрѣнія не развивающаго умъ, а лишь матеріала или средства, облегчающаго усвоеніе необходимыхъ знаній и пользованіе ими.—По этому латинской грамматикѣ мы придаемъ значеніе отнюдь не больше того, какое имѣетъ грамматика всякаго языка. Цѣлью изученія латинскаго языка должна служить та польза, какую изъ него можно извлечь при современномъ положеніи образованія. Эта польза заключается въ томъ, что знаніе латинскаго языка несомнѣнно облегчаетъ сознательное изученіе, производныхъ отъ него, романскихъ языковъ. — Затѣмъ, нельзя забывать что латинскій языкъ, втеченіи многихъ вѣковъ былъ международнымъ языкомъ европейскаго образованнаго общества, литературы и науки, во всѣхъ ея развѣтвленіяхъ. Это обстоятельство имѣло своимъ послѣдствіемъ, что во всѣ языки, самые различные по своему строенію, вошли слова и даже цѣлыя выраженія латинскаго происхожденія. Вся научная терминологія и въ настоящее время находится въ полной зависимости отъ латинскаго языка, особенно по наукамъ медицинскимъ, естественнымъ, по всѣмъ наукамъ философскимъ, не говоря уже о юридическихъ, до сихъ поръ не теряющихъ связи съ римскимъ правомъ, не только по отношенію къ терминологіи, но и къ догматикѣ. Мы не отрицаемъ нѣкотораго значенія въ терминологическомъ смыслѣ и греческаго языка, но въ европейскіе языки и научную терминологію онъ перешелъ при посредствѣ латинскаго языка, почему мы можемъ совершенно обойтись безъ изученія греческаго и лишены возможности освободить себя отъ ознакомленія съ языкомъ латинскимъ. До тѣхъ поръ, пока наука и отчасти литература всѣхъ образованныхъ народовъ не освободится вполнѣ отъ вліянія латинскаго языка, послѣдній не можетъ быть изгнанъ изъ общеобразовательной школы, питомцы которой, на всѣхъ почти поприщахъ культурной жизни, непремѣнно, въ большей или меньшей степени, будутъ сталкиваться съ этимъ языкомъ. Нельзя допустить, чтобы научная терминологія запоминалась на совер-

шенно чуждомъ и неизвѣстномъ языкѣ. Нельзя помириться съ тѣмъ, чтобы врачъ прописывалъ рецептъ на латинскомъ языкѣ, не имѣя о немъ никакого понятія.

Все это, вмѣстѣ взятое, убѣждаетъ насъ въ необходимости удержать въ общеобразовательной школѣ языкъ латинскій, но совершенно въ иномъ положеніи, нежели онъ поставленъ въ классической гимназіи. Никакого сосредоточенія, ни на самомъ языкѣ, ни на его грамматикѣ, ни на исторіи и литературѣ древняго Рима, отнюдь не должно быть допускаемо. Мы ничего лучшаго предложить не можемъ въ этомъ отношеніи, какъ оставить преподаваніе латинскаго языка въ тѣхъ рамкахъ, въ какихъ онъ изучался въ дореформенной гимназіи, не классическаго типа. Цѣлью должно служить знакомство съ языкомъ настолько, чтобы умѣть переводить съ латинскаго на русскій языкъ болѣе легкихъ авторовъ. Цѣль эта, какъ мы видѣли, отлично достигалась въ 4 года, начиная съ 4-го класса, при назначеніи на это 4-хъ уроковъ въ недѣлю, что̀ составитъ всего 16 недѣльныхъ уроковъ во всѣхъ классахъ. Такимъ способомъ получится сбереженіе для другихъ общеобразовательныхъ предметовъ, въ количествѣ 26 недѣльныхъ уроковъ, а вмѣстѣ съ экономіей времени, полученной отъ упраздненія преподаванія греческаго языка, школа пріобрѣтетъ около 60 недѣльныхъ часовъ, о болѣе производительномъ употребленіи которыхъ будетъ сказано ниже. Въ общемъ, окажутся средства, не только для усиленія преподаванія другихъ, болѣе полезныхъ и нужныхъ предметовъ, но даже и для сокращенія продолжительности курса на одинъ годъ, если бы въ этомъ встрѣтилась надобность.

Отсюда мы перейдемъ къ общей характеристикѣ качества знанія, пріобрѣтаемаго въ общеобразовательной школѣ.—Прежде нежели полюбить знаніе и науку вообще и избрать то или другое для спеціальнаго изученія, нужно во первыхъ—заручиться средствами къ ихъ усвоенію, которыя мы видимъ въ новыхъ языкахъ вообще и въ родномъ языкѣ въ особенности; во вторыхъ—ознакомиться со всѣмъ кругомъ знаній, располагаемыхъ данной исторической эпохой развитія человѣчества, что̀, при необъятности научнаго матеріала, и въ количественномъ, и въ качественномъ отношеніяхъ, представляется возможнымь сдѣлать только въ общихъ чертахъ.—Мы уже имѣли случай указывать на то, что курсъ общеобразовательной школы, давно уже намѣченный самою жизнью, заключаетъ въ себѣ зачатки рѣшительно всѣхъ отраслей человѣческаго знанія, чѣмъ и объясняется его широкое разнообразіе. Каждая спеціальная школа представляетъ лишь детальную и глубокую разработку одной изъ отраслей знанія, имѣющей непремѣнно соотвѣтствующій корень въ общеобразовательной школѣ.

Всѣ высшія спеціальности научныя, техническія и практическія, въ одинаковой степени, нуждаются въ возможно лучшемъ знаніи

живыхъ языковъ и особенно своего родного. Нечего и говорить о томъ, въ какой высокой степени всѣмъ спеціальнымъ училищамъ необходима подготовка студентовъ въ воспитательномъ и религіозномъ отношеніяхъ, доступная только общеобразовательной школѣ. Такимъ образомъ общеобразовательная школа должна охватить слѣдующія области знанія— религію, языкознаніе, математику, науку о природѣ, изученіе законовъ дѣйствія физическихъ силъ природы, исторію всего человѣчества и особенно своей родины и географію.

Принимая въ соображеніе, что всякая спеціальная школа занимается исключительно расширеніемъ и углубленіемъ какой либо отрасли знанія, имѣющей въ общеобразовательной школѣ свои начала и что на это углубленіе и расширеніе, только одной отрасли знаній, спеціальная школа употребляетъ отъ 4 до 5 лѣтъ, исключительно посвящаемыхъ этому спеціальному дѣлу, становится совершенно яснымъ, что общеобразовательная школа не имѣетъ физической возможности касаться этихъ корней иначе, какъ только въ общихъ чертахъ, въ крупныхъ контурахъ, не нарушая необходимаго равновѣсія между всѣми развѣтвленіями обширной области общаго знанія. Ни одного изъ тѣхъ знаній, которыя пріобрѣтаются въ общеобразовательной школѣ, за исключеніемъ лишь новыхъ языковъ, окончившіе въ ней курсъ не могутъ прямо прилагать въ видѣ профессіи, именно потому, что онѣ сообщаются и усвоиваются только въ общей, а не въ спеціальной формѣ.— Но имѣя эту общую подготовку, а главное, владѣя хорошо языками, привыкнувъ думать и разсуждать, молодой человѣкъ, окончившій курсъ въ общей школѣ, имѣетъ полную возможность оріентироваться въ какой угодно области знанія и дѣятельности и самостоятельно дополнить свои свѣдѣнія въ извѣстномъ, нужномъ ему, направленіи. Зная, гдѣ найти эти знанія, при доброй волѣ, не трудно ихъ усвоить. Не забудемъ, что никакая школа, безъ самостоятельной умственной работы, не можетъ дать, ни серьезныхъ знаній, ни способности мыслить. Бываютъ частые случаи, что знаніе и развитіе мысли, даже въ очень высокихъ степеняхъ, добываются безъ помощи всякой школы, или вопреки вліянію дурной школы, благодаря только самодѣятельности мысли, но намъ не извѣстны случаи, когда бы школа могла обойтись безъ самостоятельной работы мысли учащихся и дать при этомъ хорошіе результаты.

Позволительно послѣ этого спросить, о какой-же глубинѣ знаній можетъ идти рѣчь въ общеобразовательной школѣ? Гдѣ у нея на это время и откуда взять такихъ, разносторонне способныхъ, учениковъ, которые могли бы въ равной мѣрѣ и глубоко изучить и усвоить всѣ предметы общеобразовательнаго курса? Такихъ условій и такой возможности нѣтъ и быть не можетъ, а потому нечего и прививать общеобразовательной школѣ цѣлей и задачъ, которыхъ она выполнить не въ

состоянiи. Если говорятъ постоянно, что этимъ и вредна общеобразовательная школа, что не даетъ знанiй, прямо приложимыхъ къ жизни и дѣятельности, то это совсѣмъ не такъ, какъ кажется. Она не даетъ и не должна давать спецiальнаго образованiя, не должна даже задаваться цѣлью исключительной подготовки къ спецiальному образованiю, но тѣмъ энергичнѣе она обязана сосредоточить всѣ свои усилiя на возможно полномъ и законченномъ общемъ образованiи своихъ питомцевъ, имѣющемъ громадное и, во всякомъ случаѣ, гораздо болѣе обширное примѣненiе, нежели образованiе спецiальное. Въ каждомъ жизненномъ дѣлѣ и занятiи человѣкъ непремѣнно участвуетъ двумя сторонами своей личности — профессiональной (спецiальныя знанiя и навыки) и общечеловѣческой. Первую онъ развиваетъ въ спецiальной школѣ и въ самостоятельной работѣ надъ извѣстнымъ дѣломъ, а вторая формируется въ семьѣ, общеобразовательной школѣ и подъ влiянiемъ жизненной обстановки. Самые лучшiе результаты отъ дѣятельности образованнаго человѣка получаются, когда оба указанныя качества личности находятся въ полной гармонiи между собою, когда человѣкъ является и общеобразованнымъ и хорошо подготовленнымъ къ какому нибудь спецiальному дѣлу.

Какъ только это равновѣсiе нарушается въ ту или другую сторону, получаются иныя, болѣе или менѣе неблагопрiятныя, послѣдствiя. Хорошiй, искусный спецiалистъ, но плохо образованный человѣкъ, всегда будетъ узкимъ дѣятелемъ, даже въ своей спецiальности, и совсѣмъ непригоднымъ ни къ какому другому дѣлу. Ему будетъ недоставать хорошо развитыхъ общечеловѣческихъ качествъ—широко выработанной способности мышленiя, правильнаго сознанiя своихъ нравственныхъ, религiозныхъ, общественныхъ и государственныхъ обязанностей, пониманiя внутренней связи своего спецiальнаго дѣла со всѣми остальными отраслями человѣческой дѣятельности и т. д. Вспомните, какъ часто нашимъ, даже выдающимся, техникамъ и разнаго рода спецiалистамъ, не хватаетъ твердыхъ нравственныхъ принциповъ, умѣнiя согласовать интересы своей спецiальности съ интересами общими, умѣнiя орiентироваться въ обстоятельствахъ, не входящихъ въ составъ ихъ спецiальности, но сильно влiяющихъ на ходъ даннаго дѣла. Пока такой спецiалистъ несетъ въ дѣлѣ маленькiя обязанности, еще такъ-сякъ, но какъ только положенiе его возвышается, степень влiянiя на все дѣло усиливается, начинаютъ обнаруживаться пробѣлы общаго образованiя. Оказывается, что въ каждомъ серьезномъ дѣлѣ мало быть хорошо оборудованной машиной, а нужно быть человѣкомъ въ широкомъ смыслѣ слова.—Наоборотъ, плохой спецiалистъ, но хорошо образованный человѣкъ, будетъ, конечно, очень мало пригоденъ для неудачно избранной спецiальной дѣятельности, но останется полезнымъ человѣкомъ вообще, могущимъ заниматься всякимъ дѣломъ, не требующимъ спецiальной подго-

товки, и не лишается возможности приспособиться къ другой, болѣе подходящей ему, специальной дѣятельности, опираясь всегда и вездѣ на прочный фундаментъ, заложенный въ немъ общеобразовательной школой. Можно съ увѣренностью сказать, что если бы, указанное нами, гармоническое развитіе личности человѣка, при дружномъ содѣйствіи, разумно поставленныхъ, общаго и спеціальнаго образованія, имѣло значеніе общаго правила, а не рѣдкихъ исключеній, то всѣ дѣла человѣческія приводили бы къ гораздо болѣе разумнымъ и справедливымъ результатамъ, нежели это наблюдается въ дѣйствительной жизни. — Изъ этого сопоставленія выясняется, не только коренное отличіе общаго отъ спеціальнаго образованія, но и неизмѣримо болѣе важное значеніе перваго, сравнительно съ послѣднимъ. Общее образованіе имѣетъ дѣло со всѣмъ контингентомъ учащихся молодыхъ поколѣній данной страны, тогда какъ специальное образованіе является достояніемъ немногихъ, причемъ хорошіе результаты послѣдняго находятся въ прямой зависимости отъ организаціи общеобразовательной школы.

Въ чемъ же заключаются взаимныя отношенія общеобразовательной и спеціальныхъ школъ и, главнымъ образомъ, въ чемъ состоятъ, подготовительныя къ высшему спеціальному образованію, функціи общеобразовательной школы? — Очевидно, въ томъ, что послѣдняя избавляетъ спеціальную школу отъ необходимости отклоняться отъ своей спеціальности въ сторону общеобразовательныхъ предметовъ. Вступая въ спеціальную школу, юноша долженъ обладать совершенно законченнымъ и возможно широкимъ общимъ образованіемъ, на что всякая высшая школа и разсчитываетъ вполнѣ, такъ какъ въ ея программѣ и организаціи совсѣмъ нѣтъ мѣста общеобразовательнымъ предметамъ. Это общее образованіе не должно быть пріурочено ни къ одной изъ спеціальныхъ школъ. Все, чего не достаетъ въ знаніяхъ вступающихъ по предметамъ, непосредственно относящимся къ данной спеціальности, имѣетъ возможность дополнить спеціальная школа и притомъ настолько и въ такой формѣ, какъ это нужно. — Ни одна спеціальная школа не должна разсчитывать на то, что вступающіе въ нее студенты обладаютъ знаніемъ математики, въ той именно степени и въ томъ направленіи, какъ это нужно для этой именно спеціальной школы. Такъ какъ требованія эти, для различныхъ спеціальностей, весьма разнообразны и по объему и по качеству знанія математики, то, естественно, что общая школа не можетъ приноровиться ко всѣмъ спеціальнымъ школамъ и послѣднія вѣчно будутъ жаловаться на то, что студенты плохо подготовлены по математикѣ, предмету, имѣющему неодинаковое значеніе для общаго образованія и для спеціальнаго. Для цѣлей общаго образованія математика (алгебра и геометрія) нужна въ значительно меньшемъ объемѣ, нежели для цѣлей техническаго и научно-математическаго спеціальнаго

образованія. Общеобразовательной школѣ никакой надобности нѣтъ идти въ алгебрѣ дальше простыхъ уравненій и смѣло можно отказаться отъ уравненій многостепенныхъ, корней, биномовъ и логариѳмовъ, тогда какъ все это крайне необходимо почти для всѣхъ техническихъ училищъ и математическаго факультета университета. Стараясь удовлетворить спеціальнымъ математическимъ требованіямъ этихъ послѣднихъ училищъ, общеобразовательная школа излишне обременяетъ массу учащихся, готовящихъ себя къ другимъ спеціальностямъ, какъ напримѣръ— къ медицинѣ, юриспруденціи, филологіи, или не продолжающихъ вовсе высшаго спеціальнаго образованія. Этого сдѣлать нельзя иначе, какъ на счетъ сокращенія преподаванія чисто общеобразовательныхъ предметовъ, необходимыхъ всѣмъ въ одинаковой степени.—Недочеты по математикѣ, какъ по предмету, обязательно входящему въ курсъ каждаго отдѣльнаго техническаго училища, весьма легко можетъ пополнить послѣднее. Недостатокъ же знаній по такимъ предметамъ, какъ языки, законъ Божій, исторія, литература и географія—такъ и останется навсегда ничѣмъ не восполненнымъ и непремѣнно будетъ помѣхой успѣшному обученію въ спеціальномъ училищѣ.

Изъ всего этого мы заключаемъ, что спеціальная школа нуждается въ подготовкѣ своихъ студентовъ общеобразовательной школой настолько, насколько это нужно въ цѣляхъ общаго образованія, безъ всякаго приспособленія къ разнымъ нуждамъ спеціальной школы. — Каждое спеціальное дѣло, а слѣдовательно и, подготовляющая къ нему, спеціальная школа, нуждается прежде всего въ человѣкѣ общеобразованномъ, который бы умѣлъ легко и сознательно усвоивать всякое знаніе и могъ разумно сдѣлать выборъ, наиболѣе соотвѣтствующей своимъ умственнымъ силамъ, спеціальной дѣятельности. Она уже сама сдѣлаетъ изъ него спеціалиста и тѣмъ болѣе свѣдущаго и разумнаго, чѣмъ лучше исполнитъ свое дѣло общеобразовательная школа.—Сообразно съ этимъ, курсъ каждаго спеціальнаго училища и университетскаго факультета долженъ начинаться съ дополнительнаго обученія по тѣмъ предметамъ общеобразовательной школы, которые входятъ въ составъ программы спеціальнаго училища въ обширномъ объемѣ. Такими предметами, напримѣръ, почти во всѣхъ техническихъ училищахъ окажутся—математика и физика, знанія по которымъ не могутъ быть доведены въ общеобразовательной школѣ до слишкомъ большихъ размѣровъ и въ желаемомъ направленіи, нужныхъ только для спеціальныхъ цѣлей. Въ курсъ классическаго отдѣленія филологическаго факультета должны быть включены оба древніе языка, которые въ университетѣ могутъ быть пройдены въ короткое время, какъ потому, что съ ними будутъ имѣть дѣло уже зрѣлые юноши, такъ и потому, что это будетъ предметъ изученія, сознательно избранный учащимся своею спеціальностью, а

слѣдовательно и соотвѣтствующій его способностямъ и склонностямъ.

Въ виду того, что при однотипной общеобразовательной школѣ, открывается доступъ окончившимъ въ ней курсъ во всѣ высшія спеціальныя учебныя заведенія, выборъ послѣдняго долженъ зависѣть отъ самого молодого человѣка, а дѣйствительное поступленіе—отъ результатовъ повѣрочнаго испытанія, обязательнаго для всѣхъ, направляющихся въ высшія спеціальныя училища, а въ томъ числѣ и въ университетъ.— Тутъ намъ приходится рѣзко разойтись съ общераспространеннымъ мнѣніемъ, что высшее спеціальное образованіе должно быть доступно всѣмъ, въ такой же мѣрѣ, какъ и образованіе общее. Отдавая полную справедливость симпатичности побужденій, породившихъ этотъ укрѣпившійся взглядъ на вещи, мы, однако, никакъ не можемъ съ нимъ согласиться по существу. Общее образованіе, которое имѣетъ въ виду выяснить и укрѣпить духовную личность человѣка, пробудить его способности и вызвать работу мысли, безусловно необходимо всякому человѣку, хотя въ разныхъ степеняхъ. Чѣмъ болѣе въ странѣ хорошо общеобразованныхъ людей, тѣмъ, конечно, лучше. Въ этомъ отношеніи важно только, чтобы эти люди были дѣйствительно образованы, а не носили только эту кличку. Совсѣмъ не то оказывается по отношенію къ высшему образованію спеціальному, въ составъ котораго входитъ и спеціальное научное образованіе, даваемое нашими университетами. Прежде всего, всякое спеціальное образованіе требуетъ, и особенной склонности къ нему учащагося, и соотвѣтствующихъ умственныхъ способностей. Погружаясь въ изученіе избранной спеціальности, учащійся сильно съуживаетъ область примѣненія своихъ умственныхъ способностей въ дѣятельности, отказываясь, въ большинствѣ случаевъ, отъ всякаго другаго жизненнаго дѣла. Пойдетъ это спеціальное дѣло хорошо—будущее представляется обезпеченнымъ и содержательнымъ, трудъ и время затрачены недаромъ. Не выйдетъ изъ этого ничего хорошаго—будущее молодаго человѣка испорчено, онъ ни къ какому берегу не присталъ и остался въ бушующемъ морѣ жизни безъ руля и твердой опоры. Къ указаннымъ двумъ необходимымъ условіямъ успѣшнаго прохожденія спеціальнаго курса обученія нужно прибавить еще третіе, не менѣе важное обстоятельство—это спросъ на трудъ по данной спеціальности. Такъ какъ спеціальный трудъ примѣнимъ только къ опредѣленному, болѣе или менѣе узкому дѣлу, то нужно заботиться, не только о томъ, чтобы спеціалисты были хорошо подготовлены школой, но и о томъ, чтобы почти всѣмъ имъ нашлось подходящее дѣло въ странѣ. Трудно себѣ представить болѣе отчаянное положеніе человѣка, убившаго на свое общее и спеціальное образованіе не менѣе 15 лѣтъ жизни, принесшаго не малыя жертвы, можетъ быть, достигшаго при этомъ хоро-

шихъ знаній и навыковъ въ данномъ дѣлѣ, и оставшагося безъ всякаго занятія, безъ обезпеченныхъ способовъ добыванія куска хлѣба только потому, что въ странѣ оказывается искуственное перепроизводство дѣятелей по этой специальности.—Пока это обстоятельство не принимаетъ большихъ размѣровъ—оно еще терпимо и, до нѣкоторой степени неизбѣжно, но нельзя допускать, чтобы страна переполнилась сотнями и тысячами подобныхъ неудачниковъ, потому что такое положеніе угрожаетъ серьезными усложненіями въ нормальномъ теченіи жизни общества и государства.—Это не простые люди, ни къ чему себя неготовившіе, которые, въ качествѣ физической и механической рабочей силы, имѣютъ обширную область примѣненія своего труда, не въ той, такъ въ другой формѣ, не требующей спеціальной подготовки, при томъ условіи, что они, естественно не предъявляютъ къ жизни сколько нибудь возвышенныхъ требованій. Имъ и остаться за штатомъ трудно и удовлетворяются они очень скромнымъ положеніемъ. Но послѣ значительныхъ затратъ времени, труда и матеріальныхъ средствъ на пріобрѣтеніе высшихъ степеней образованія, необходимо примѣненіе труда, при возможно благопріятныхъ условіяхъ, къ тому именно дѣлу, къ которому человѣкъ готовится. Требованія, предъявляемыя къ дѣлу и жизни увеличиваются пропорціонально сдѣланной затратѣ силъ и средствъ, а неудовлетвореніе или неполное удовлетвореніе ихъ порождаетъ недовольство жизнью, которое постепенно и легко переходитъ во враждебное отношеніе къ окружающему строю общества и государства. Оба, указанныя нами, условія, обезпечивающія болѣе благопріятные результаты примѣненія спеціальнаго образованія, въ значительной степени соблюдаются въ высшихъ нашихъ техническихъ училищахъ и институтахъ. По малочисленности ихъ, туда нельзя поступить безъ повѣрочнаго испытанія, которое, при громадной конкуренціи, даетъ возможность пройти только наиболѣе даровитымъ и подготовленнымъ юношамъ, что̀ обезпечиваетъ лучшій контингентъ студентовъ, до нѣкоторой степени.

Вредное послѣдствіе такого порядка вещей состоитъ въ томъ, что, при маломъ числѣ вакансій, сплошь и рядомъ эти испытанія имѣютъ узко формальный характеръ и, не гарантируя вполнѣ хорошаго выбора студентовъ, лишаютъ возможности поступленія въ высшую школу достойныхъ и даровитыхъ молодыхъ людей, по случайнымъ, такъ сказать, лотерейнымъ причинамъ. Иначе и быть не можетъ, когда цѣлью такихъ экзаменовъ, по необходимости, ставится искуственное сокращеніе числа поступающихъ въ три, четыре и болѣе разъ. Поневолѣ экзаменующимся всякое слово ставится въ строку, не обращая вниманія на справедливость.

Совсѣмъ въ иномъ положеніи находятся наши университеты, которые ни сколько не ограждены отъ плохого состава студентовъ и

въ послѣднее время снабжаютъ страну въ избыткѣ людьми, дипломированными университетскимъ образованіемъ, значительное большинство которыхъ не получаютъ, соотвѣтствующаго ихъ требованіямъ, положенія въ общественной, государственной и частной дѣятельности, какъ потому, что ихъ слишкомъ много, такъ и потому, и это особенно прискорбно, что они оказываются весьма неудовлетворительно подготовленными къ серьезной спеціальной дѣятельности. Этотъ послѣдній результатъ является прямымъ послѣдствіемъ плохой организаціи средней школы и безпрепятственнаго пріема въ университеты, подъ однимъ только условіемъ обладанія аттестатомъ зрѣлости, безъ повѣрочныхъ испытаній относительно степени знаній, способностей и развитія. Такимъ различіемъ въ условіяхъ пріема студентовъ въ университеты и въ техническія училища объясняется то удивительное обстоятельство, что наша плохая средняя школа оказала болѣе вредное вліяніе на ходъ научнаго университетскаго образованія, нежели на результаты высшаго техническаго. Въ техническіе училища и институты поступаютъ лучшіе элементы изъ обоихъ типовъ средней школы, а университеты оказываютъ широкое гостепріимство всѣмъ зрѣлымъ гимназистамъ, безъ повѣрочныхъ испытаній, въ томъ числѣ и тѣмъ изъ нихъ, которые первоначально направлялись въ техническія училища, но были забракованы на конкурсныхъ экзаменахъ. Вмѣсто того, чтобы образовательныя требованія были повышены для поступающихъ въ университеты т. е. въ высшія научныя школы, въ дѣйствительности онѣ сильно понижены. Все основывается на полномъ довѣріи къ непогрѣшимости гимназій, въ несостоятельности которыхъ теперь убѣдилась вся Россія.—Отсюда совершенно понятны жалобы профессоровъ университетовъ на неподготовленность своихъ слушателей къ серьезному занятію наукой, жалобы, доходившія до свѣдѣнія Министерства Народнаго Просвѣщенія, не въ формѣ неопредѣленныхъ слуховъ и отдѣльныхъ мнѣній, а въ видѣ основательно мотивированныхъ заключеній профессорскихъ корпорацій всѣхъ русскихъ университетовъ. Если къ этому добавить, что въ настоящее время каждый изъ нашихъ университетовъ оказывается переполненнымъ по крайней мѣрѣ вдвое бо̀льшимъ количествомъ студентовъ, нежели можетъ вмѣстить въ своихъ аудиторіяхъ, кабинетахъ, клиникахъ и лабораторіяхъ, и что послѣ того, какъ съ 1873 г. по 1899 г. число студентовъ утроилось, а число профессоровъ, даже самыхъ многолюдныхъ факультетовъ, почти не измѣнилось, если не считать увеличенія состава приватъ доцентурой,—то мы получимъ довольно ясное и отчетливое представленіе о главныхъ причинахъ крайней неудовлетворительности результатовъ дѣятельности университетовъ.

Послѣ коренной реформы нашей средней школы, дальнѣйшее

улучшеніе результатовъ дѣятельности высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеній, особенно университетовъ, мы видимъ въ твердомъ проведеніи во всей системѣ того принципа, что высшее образованіе, чего бы оно не касалось, должно составлять удѣлъ только достойнѣйшихъ и даровитѣйшихъ молодыхъ людей, хорошо усвоившихъ курсъ разумно поставленной общеобразовательной школы.—Для осуществленія этого принципа должны служить повѣрочныя испытанія, конечно, организованныя на совершенно иныхъ началахъ, нежели практикуемыя въ настоящее время въ спеціальныхъ техническихъ училищахъ. Результатомъ такихъ повѣрочныхъ испытаній не должна быть браковка поступающихъ ради недостатка мѣста, а только недопущеніе въ высшую школу неподходящихъ элементовъ, по недостаточному своему умственному развитію и незнанію такихъ предметовъ, безъ которыхъ никакое спеціальное образованіе не можетъ принести надлежащей пользы.

Къ сожалѣнію, не имѣя возможности здѣсь распространиться подробно объ этомъ важномъ предметѣ, мы ограничимся лишь указаніемъ на главную задачу этихъ испытаній. Цѣлью ихъ отнюдь не должна быть изустная провѣрка фактическихъ знаній поступающихъ въ студенты, а только удостовѣреніе возможно тщательное въ томъ, насколько они умѣютъ разбираться въ каждомъ предметѣ, пройденномъ въ общеобразовательной школѣ. На первомъ планѣ должно быть умѣніе владѣть живыми языками и особенно русскимъ, при чемъ требованія по иностраннымъ языкамъ должны быть ограничены умѣніемъ легко и толково переводить, по крайней мѣрѣ съ двухъ иностранныхъ языковъ на русскій. Эта способность испытывается посредствомъ письменныхъ и устныхъ переводовъ на русскій языкъ. — Особенно тщательное и разностороннее испытаніе должно быть производимо по русскому языку, въ формѣ писанія сочиненій серьезнаго содержанія и провѣрки степени начитанности въ русской литературѣ. Такъ какъ цѣлью этого испытанія не должно ставиться подробное фактическое знаніе сюжета заданной темы, а лишь способность оріентироваться въ извѣстномъ литературномъ и научномъ матеріалѣ, то испытуемому должно быть предоставлено пользоваться пособіями, необходимыми для выясненія и усвоенія заданной темы. Напримѣръ, если дано для разбора литературное произведеніе, то испытуемый имѣетъ право справляться съ самымъ произведеніемъ и даже съ критическими отзывами о немъ. Относится-ли онъ къ заданной темѣ совершенно самостоятельно, или усвоитъ взгляды чужіе—это безразлично; важно, чтобы все изложено было хорошимъ и правильнымъ языкомъ и умѣло мотивировано, хотя бы и несогласно съ общераспространенными сужденіями по тому же предмету и вопросу.—Сущность испыта-

ній по всѣмъ почти остальнымъ предметамъ должна состоять только въ письменномъ изложеніи сочиненій, на темы, относящіяся къ содержанію каждаго предмета, причемъ, по той же причинѣ, не устраняются справки съ книгами, относящимися къ содержанію темы.—По разсмотрѣніи каждаго сочиненія происходитъ бесѣда профессора съ авторомъ, при чемъ представляется полная возможность убѣдиться въ знаніи по всему предмету, а главное, въ умѣніи обращаться съ знаніемъ. При производствѣ этихъ испытаній должны быть устранены всѣ полицейскія мѣры надзора за экзаменующимися, съ цѣлью предотвратить чужое участіе въ работѣ. Указанная бесѣда, веденная внимательно, серьезно и участливо, непремѣнно обнаружитъ, самъ-ли авторъ писалъ сочиненіе и хорошо ли себѣ усвоилъ написанное.— Такимъ образомъ испытанія по всѣмъ предметамъ будутъ сводиться къ широкому обнаруженію знанія родного языка, умѣнья имъ владѣть въ рѣчи и на письмѣ, умѣнья излагать свои знанія и мысли, провѣреннаго по всѣмъ предметамъ, не придавая значенія запоминанію отдѣльныхъ фактовъ и подробностей, съ добавленіемъ къ этому способности легко и толково переводить съ двухъ иностранныхъ языковъ на русскій.

Выдержавшему удовлетворительно такой экзаменъ должны быть открыты двери высшаго образованія, въ полной увѣренности, что оно не принесетъ пользы только въ немногихъ, исключительныхъ случаяхъ. Само собой разумѣется, что не всякій окончившій курсъ средней школы въ состояніи будетъ успѣшно пройти чрезъ это серьезное испытаніе, такъ какъ оно будетъ касаться, не только того, что пріобрѣтено въ школѣ, но и силы и качества природныхъ умственныхъ способностей. Можно, сравнительно удовлетворительно, окончить курсъ даже и хорошей общеобразовательной школы и быть мало способнымъ и пригоднымъ для усвоенія высшаго образованія, особенно научнаго, университетскаго. При такой постановкѣ вопроса о пріемѣ во всѣ высшія учебныя заведенія, само собой опредѣлится организація курса общеобразовательной школы, ея задачи, объемъ, качество преподаванія учебныхъ предметовъ и цѣли, къ которымъ она преимущественно должна стремиться. Съ другой стороны, университеты и другія высшія училища окажутъ сильное вліяніе на среднюю школу своими общеобразовательными требованіями, предъявляемыми къ поступающимъ. Самое испытаніе должно производиться въ особыхъ коммисіяхъ, подъ надзоромъ компетентныхъ лицъ, на подобіе того, какъ организованы государственные экзамены. Думается намъ, что эти коммисіи, по значенію своему будутъ гораздо полезнѣе коммисіи по государственному экзамену, потому что онѣ будутъ своевременно очищать наши высшія учебныя заведенія, а университеты особенно, отъ неподходящихъ элементовъ.—Этимъ способомъ установится внутренняя связь между общеобразовательной школой и

высшими учебными заведеніями, которой теперь нѣтъ и признаковъ. Выводы и замѣчанія экзаменаціонныхъ коммисій будутъ служить важными указаніями для средней школы, до свѣдѣнія которой они должны быть доводимы въ особыхъ изданіяхъ.

Противъ этой мѣры могутъ возразить, что на это потребуется много времени и труда отъ профессоровъ и экзаменующихся. Мы полагаемъ, что такое возраженіе не должно имѣть мѣста ни въ какомъ серьезномъ дѣлѣ—ни передъ какимъ трудомъ нельзя останавливаться для достиженія возможно лучшихъ результатовъ.—Въ каждомъ высшемъ учебномъ заведеніи на это дѣло потребуется мѣсячный срокъ, въ теченіи котораго легко можетъ быть проэкзаменовано нѣсколько сотъ человѣкъ поступающихъ. Испытанія должны быть распредѣлены по факультетамъ и отдѣленіямъ съ привлеченіемъ къ нимъ всего профессорскаго персонала. Сущность требованій для поступающихъ на разные факультеты должны быть опубликовываемы. Въ виду серьезности этихъ требованій нельзя ожидать большаго наплыва экзаменующихся. Вступающихъ будетъ менѣе, нежели теперь, когда вступленіе въ университетъ не сопровождается никакими испытаніями, но за то это будутъ лучшіе элементы, въ которыхъ только и нуждаются высшія учебныя заведенія.—Къ участію въ производствѣ такихъ испытаній могутъ быть привлекаемы преподаватели общеобразовательныхъ школъ.

Что касается лицъ, подвергающихся испытаніямъ, то, въ виду указаннаго характера послѣднихъ, онѣ не потребуютъ такого усиленнаго труда и напряженія памяти, съ которыми сопряжено приготовленіе къ нынѣшнимъ устнымъ экзаменамъ. Центръ тяжести повѣрочныхъ испытаній будетъ лежать, не въ запоминаніи массы фактовъ, а въ умѣніи обращаться съ знаніемъ, способности разсуждать, мыслить, въ знаніи новыхъ языковъ, преимущественно родного и его литературы. Ко всему этому приготовиться въ нѣсколько мѣсяцевъ нельзя, безъ систематическаго прохожденія всего курса общеобразовательной школы въ послѣдовательномъ порядкѣ. Въ умѣніи излагать и правильно формулировать знанія въ словѣ и на письмѣ не поможетъ и очень бойкая память, безъ хорошо усвоеннаго навыка къ такому труду, и достаточнаго развитія способности мышленія. А потому усиленныя занятія передъ экзаменами ни къ чему не приведутъ. Не научился юноша въ школѣ хорошо владѣть роднымъ языкомъ и переводить съ двухъ иностранныхъ языковъ, не прочелъ всѣхъ лучшихъ русскихъ писателей, не ознакомился своевременно, хотя бы только съ классическими иностранными писателями, передъ экзаменами этого наверстать нельзя, но такому не для чего и поступать въ университетъ—ему тамъ нечего дѣлать.

Забракованный для прохожденія высшаго научнаго образованія, такой юноша не будетъ выкинутъ на улицу, какъ это сплошь и рядомъ

случается теперь. Если онъ обладаетъ недюжинными способностями и невыдержанное испытаніе объясняется лишь тѣмъ, что онъ мало работалъ въ школѣ, то въ одинъ, два года серьезнаго и самостоятельнаго труда онъ можетъ приготовиться удовлетворительно къ высшему образованію, что̀ наблюдается и теперь по отношенію къ поступающимъ въ высшія техническія училища. При меньшихъ способностяхъ къ самостоятельному умственному труду, не обладая нужными качествами для высшаго спеціальнаго образованія, предлагаемая нами общеобразовательная школа дастъ ему возможность быть полезнымъ дѣятелемъ и безъ прохожденія высшаго образованія. Но само собою разумѣется, введеніе такихъ условій поступленія въ университетъ немыслимо при современной классической гимназіи, какъ потому, что рѣдкій изъ ея абитуріентовъ выдержитъ такое повѣрочное испытаніе, такъ и потому, что съ момента лишенія ея привилегіи поставлять безконтрольно и безпрепятственно студентовъ въ университеты, исчезаетъ для нихъ и raison d'être самого существованія. Какъ извѣстно, эта привилегія дана была имъ гр. Толстымъ въ предвидѣніи, что безъ нея вся затѣя съ введеніемъ классицизма рухнетъ въ самомъ началѣ.

Глава XI.

Единная общеобразовательная школа, какъ разсчитанная на всю массу молодого поколѣнія данной страны, ищущую высшаго общаго и спеціальнаго образованія, а не избранныхъ только дѣтей и юношей, щедро одаренныхъ умственными способностями и проявившихъ склонность къ серьезному умственному труду,—для правильнаго своего построенія должна имѣть въ виду средній составъ учащихся по умственнымъ силамъ. Поэтому основной курсъ ея не долженъ быть обременителенъ для учащихся, ни по количеству предметовъ обученія, ни по объему и способу преподаванія послѣднихъ, ни по затрачиваемому ежедневно на ученіе времени.—На это важное обстоятельство современная общеобразовательная школа такъ мало обращаетъ вниманія повсюду, всячески стараясь усложнить обученіе, сдѣлать его интенсивнѣе, что мы считаемъ нужнымъ серьезнѣе коснуться этого крупнаго порока ея.

Умственный трудъ имѣетъ свои исключительныя особенности, съ которыми необходимо сознательно считаться людямъ вообще, а школѣ, да еще общеобразовательной, въ особенности. Мы уже доказывали, что производительный умственный трудъ немыслимъ безъ сознательнаго и сочувственнаго отношенія къ нему трудящагося. Ничто не утомляетъ человѣка такъ быстро и рѣзко, какъ механическая умственная работа, которую онъ дѣлаетъ не по собственному желанію, а по обязанности, или по необходимости, не участвуя въ ней своимъ духомъ. Такая работа парализуетъ умственную энергію, производитъ угнетающее вліяніе на душевное настроеніе, что̀ въ совокупности отражается неблагопріятно на результатахъ работы. Не только подобная работа утомительно и тоскливо вліяетъ на человѣка, но даже разговоры о мало доступныхъ пониманію предметахъ. Взрослые люди кое какъ справляются съ этимъ, въ силу сознанія обязанности, необходимости, но всячески стараются по возможности избѣгать такой работы, выбирая занятія, болѣе соотвѣт-

ствующія ихъ умственнымъ силамъ и наклонностямъ. Дѣло значительно усложняется, когда рѣчь идетъ объ учебной работѣ дѣтей и юношей. Во первыхъ, эта работа обязательна для всѣхъ, независимо отъ личныхъ ихъ склонностей. Во вторыхъ, въ теченіи болѣе или менѣе продолжительнаго времени, такая работа для ребенка и даже для юноши является чѣмъ то принудительнымъ и не возбуждающимъ въ нихъ интереса, пока не усвоится сознаніе ея пользы и даже доставляемаго ею удовольствія. Этотъ ранній періодъ школьной работы учащихся самый опасный и, при плохой организаціи преподаванія и распредѣленія занятій, оказываетъ наиболѣе вредное вліяніе на ихъ развитіе душевное и умственное. За рѣдкими исключеніями, школьная наука не возбуждаетъ къ себѣ интереса на первыхъ порахъ, даже и при хорошихъ педагогическихъ пріемахъ, и ученіе, по необходимости, имѣетъ принудительный характеръ.—Это всегда нужно имѣть въ виду при организаціи школьнаго преподаванія. Необходимость, по возможности, парализовать вредныя послѣдствія подневольнаго труда—преждевременное переутомленіе учениковъ, нервныя разстройства,—обязываетъ школу, ради сохраненія нравственной и умственной бодрости учащихся, крайне осторожно опредѣлять продолжительность ежедневныхъ классныхъ занятій. Умственная работа вообще требуетъ особенно благопріятной гигіенической обстановки жизни—хорошаго питанія, спокойнаго настроенія духа, физическихъ упражненій, продолжительнаго пребыванія на свѣжемъ воздухѣ и т. д. Въ дѣтскомъ возрастѣ это гораздо важнѣе, нежели въ зрѣломъ. Школа должна считаться съ тѣмъ жизненнымъ фактомъ, что значительно бо̀льшая часть ея учениковъ лишена этихъ благопріятныхъ условій, а потому не предъявлять къ нимъ чрезмѣрныхъ требованій въ отношеніи труда.—Между тѣмъ эта сторона дѣла поставлена во всѣхъ общеобразовательныхъ школахъ крайне неудовлетворительно. Мы видѣли, что германская классическая гимназія заставляетъ работать своихъ учениковъ 6 часовъ въ классѣ и отъ 5 до 7 часовъ дома за приготовленіемъ уроковъ. Наша гимназія держитъ учащихся 6 часовъ въ классѣ и отъ 4 до 6 часовъ, въ среднемъ, заставляетъ ихъ работать дома.—Имѣя въ виду, что взрослый человѣкъ, безъ особеннаго напряженія и утомленія, не можетъ посвящать умственной работѣ болѣе 8 часовъ въ сутки, нельзя не признать, что даже 10 часовая работа школьниковъ является чрезмѣрной, особенно если принять во вниманіе и другія обстоятельства, сопровождающія эту работу. Ребенокъ вынуждается, вопреки требованіямъ своего возраста, вести сидячую жизнь, мало двигаться и т. д. Если къ этому прибавить, что современная школа пренебрегаетъ своею обязанностью разумно и интересно обставлять преподаваніе, вызывать любознательность, и что низшіе классы ея, преимущественно посвящаются изученію такого сухого и

труднаго предмета, какъ грамматика всѣхъ языковъ, а особенно латинская, то результаты должны быть тѣ именно, которые мы и подчеркнули выше.

Вотъ почему мы настаиваемъ, чтобы ежедневныя классныя занятія не превышали 4-хъ часовыхъ уроковъ, что̀, съ перемѣнами для отдыха, посвященнаго играмъ въ $1^1/_2$ часа, составитъ около $5^1/_2$ часовъ пребыванія въ школѣ.—Сообразно съ этимъ домашнія занятія по приготовленію уроковъ не должны превышать 2-хъ часовъ. На продолжительность домашнихъ занятій школа можетъ сильно вліять свойствомъ задаваемыхъ уроковъ, которые должны быть разсчитаны на среднія способности учащихся. Особенное вниманіе должно быть обращаемо на письменныя работы, требующія наибо̀льшаго напряженія способностей и снаровки къ умственному труду. Современная школа, особенно гимназія, задаваясь выработать высшую степень формальнаго развитія ума, особенно изощряется въ задаваніи для домашняго приготовленія трудныхъ extemporalia и головоломныхъ математическихъ задачъ. Ничего фальшивѣе этой варварской системы нельзя придумать. Совершенно забываютъ, что если эта работа оказывается не по силамъ ученику, то или онъ ее вовсе не сдѣлаетъ, просидѣвъ за ней весь вечеръ и утомившись до нервнаго разстройства, или ее продѣлаетъ за него репетиторъ.—Мы полагаемъ, что на домъ могутъ быть задаваемы только такія письменныя работы, къ которымъ ученики получили уже навыкъ въ классѣ, при чемъ нужно навсегда отказаться отъ вреднаго пріема—задавать не задачи, а какія-то загадки, шарады, годныя для развитія поверхностнаго остроумія, а не для серьезнаго, послѣдовательнаго и постепеннаго упражненія ума. Всѣмъ извѣстно, что остроумные отгадчики шарадъ и загадокъ далеко не всегда оказываются людьми умными и способными. Загляните въ любой математическій задачникъ, даже ариѳметическій, и вы убѣдитесь, что составители ихъ задавались какою-то цѣлью сбивать съ толку несчастныхъ школьниковъ.—Каждая задача, особенно на сложныя правила, представляетъ изъ себя какую-то ловушку, въ которую рѣдкій школьникъ не попадетъ. Все, что имѣетъ второстепенное значеніе въ задачѣ, выставляется на первый планъ, а въ чемъ суть ея—или упоминается вскользь, или предоставляется вывести посредствомъ цѣлой цѣпи соображеній, до которыхъ невсегда додумается и взрослый. Намъ приходилось наблюдать случаи, когда взрослые люди, обладающіе порядочными свѣдѣніями въ математикѣ, не справлялись съ гимназическими задачами.—Все это происходитъ отъ того, что посредствомъ математики стараются создать формальное мышленіе, а не задаются болѣе простою цѣлью—ознакомить учащихся въ возможно удобопонятной формѣ съ законами этой, въ сущности, простой и въ высшей степени логической науки. Пора, наконецъ, признать, что не задачи

математическія развиваютъ умъ, а точные математическіе законы, не нуждающіеся ни въ какихъ искусственныхъ нагроможденіяхъ. Съ устраненіемъ головоломныхъ математическихъ задачъ и письменныхъ переводовъ на древніе языки, продолжительность и затруднительность домашнихъ работъ войдетъ въ свои естественныя рамки.

Такимъ образомъ основной 7 или 8-ми-классный курсъ общеобразовательной школы, умѣщенный въ рамки 4 часовыхъ уроковъ, $5^1/_2$ часовъ пребыванія въ школѣ и 2 часовъ домашнихъ занятій, кромѣ чтенія по литературѣ,—долженъ быть одинаковъ для всѣхъ учащихся, по составу и объему предметовъ обученія и представлять вполнѣ законченный курсъ высшаго общаго образованія, съ которымъ юноша можетъ смѣло стучаться въ двери высшей спеціальной школы или вступать прямо въ жизнь.—Въ интересахъ наиболѣе даровитыхъ и хорошо обставленныхъ въ жизни учениковъ, при такой продолжительности общихъ классныхъ занятій, врядъ ли встрѣтится препятствіе для организаціи дополнительныхъ уроковъ по нѣкоторымъ предметамъ, какъ мы указывали выше, но съ тѣмъ условіемъ, что это не выдѣляетъ такихъ учениковъ въ особыя спеціальныя отдѣленія и не соединяется ни съ какими особыми правами и привилегіями, а служитъ лишь удовлетвореніемъ естественныхъ запросовъ на эти добавленія, ни для кого не обязательныя.

Вопросъ о правахъ и привилегіяхъ по образованію имѣетъ громадное значеніе и совершенно справедливо въ послѣднее время обратилъ вниманіе педагогической литературы, почему и мы не можемъ обойти его молчаніемъ. Дѣло въ томъ, что всякая страна, прежде нежели сдѣлаться культурной и сознательно идущей по пути своего развитія, переживаетъ болѣе или менѣе длинный періодъ времени, въ теченіи котораго главная основа культурнаго развитія народа—образованіе, только еще прививается къ населенію, не всегда согласно доброму его желанію. Прежде нежели не организовался прочно и устойчиво образованный верхній слой общества, правительствамъ приходится привлекать къ образованію предоставленіемъ извѣстныхъ выгодъ по отбыванію государственныхъ повинностей, преимуществъ по государственной службѣ и разныхъ сословныхъ привилегій.—Въ этомъ періодѣ своего начинающагося развитія, некультурное общество напоминаетъ тѣхъ же дѣтей, которыя такъ неохотно начинаютъ ходить въ школу. Не будучи сами образованы, родители не ощущаютъ сознательной потребности въ образованіи и для своихъ дѣтей. Права и привилегіи, предоставляемыя образованію, оказываютъ, обыкновенно, сильное вліяніе на искусственное распространеніе образованія въ странѣ, полагающее основаніе для будущаго сознательнаго его укорененія. До поры до времени этотъ способъ привлеченія учащихся къ дѣлу образованія прино-

ситъ большую пользу, хотя конечно, образованіе, при такихъ условіяхъ, распространяется болѣе въ количественномъ направленіи, нежели въ качественномъ. По мѣрѣ достаточнаго укорененія сознательнаго отношенія населенія къ идеѣ образованія, положеніе мѣняется, и то, что въ свое время приносило пользу, начинаетъ вредно отражаться на правильномъ развитіи въ странѣ образованія.—Права и привилегіи, сначала привлекавшія въ школы и университеты нѣкоторое число учащихся, постепенно развивали погоню за собою и въ концѣ концовъ стали переполнять ихъ учащимися,ищущими, не образованія и умственнаго развитія, а бо̀льшей частью «мѣста въ табели о рангахъ.»— Подъ вліяніемъ этого обстоятельства, помимо всѣхъ другихъ причинъ, становится весьма затруднительной правильная и разумная постановка образовательнаго и воспитательнаго дѣла въ школахъ. Поэтому, и въ западной Европѣ, и у насъ, теперь поставленъ на очередь вопросъ о цѣлесообразности дальнѣйшаго привлеченія въ учебныя заведенія учащихся, предоставленіемъ особыхъ правъ и преимуществъ лицамъ, окончившимъ курсъ въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ.—Помимо бо̀льшаго распространенія въ странѣ образованія, правительства всѣхъ странъ, въ бо̀льшей или меньшей степени, этою мѣрою преслѣдовали и другую цѣль—взять дѣло образованія всецѣло въ свои руки, такъ какъ права и привилегіи давали только государственныя учебныя заведенія.—Въ западной Европѣ дѣло высшаго образованія на столько широко развилось, что лица, получившія такое образованіе, давно уже фактически не пользуются никакими служебными преимуществами въ виду громадной конкуренціи. Но на ряду съ развитіемъ государственной дѣятельности, тамъ не менѣе энергично растетъ и дѣятельность частная и общественная, требующая массы образованныхъ людей. Въ Германіи и въ Австріи до сихъ поръ государственная служба имѣетъ еще преобладающее значеніе, но тамъ даютъ на то право, не дипломы учебныхъ заведеній, а особые государственные экзамены, имѣющіе широкое примѣненіе особенно въ Германіи. Хотя въ западной Европѣ повсюду чувствуется перепроизводство людей съ высшимъ образованіемъ, не находящихъ себѣ прочнаго мѣста въ жизни, но въ виду широкаго культурнаго развитія европейскихъ народовъ и благопріятныхъ условій для всевозможныхъ родовъ дѣятельности, это обстоятельство не приноситъ пока особенно вредныхъ послѣдствій.

Россія находится въ иномъ положеніи. Правительственная организація въ ней имѣетъ первенствующее значеніе, общественная и частная дѣятельность находится еще въ зачаточной степени развитія и потому служебныя преимущества, связанныя съ дипломами высшихъ учебныхъ заведеній, особенно университетовъ, до сихъ поръ составляютъ главную приманку для молодежи, наполняющей послѣдніе. Мы

касаемся этого вопроса потому, что, хотя непосредственныя права на государственную службу, предоставляемыя нашими средними школами и ничтожны, но гимназіи выдаютъ аттестаты зрѣлости, безъ которыхъ нельзя проникнуть въ университетъ, слѣдовательно, въ сущности, безъ нихъ нельзя получить и университетскаго диплома, снабжающаго своего обладателя служебными правами и преимуществами, составляющими указанную нами искуственную приманку. [1])—Намъ кажется, что Россія уже вышла изъ того положенія, когда страна нуждается въ такихъ средствахъ привлеченія населенія къ полученію высшаго образованія, и что въ послѣднее время чувствуется потребность, не столько въ увеличеніи количества дипломированныхъ образованныхъ людей, сколько въ усиленіи числа, дѣйствительно и серьезно образованныхъ дѣятелей, въ которыхъ ощущается у насъ такой недостатокъ на всѣхъ поприщахъ государственной, общественной и частной дѣятельности.— Средство къ достиженію этой важной цѣли мы видимъ, конечно, въ коренномъ измѣненіи организаціи общаго и высшаго спеціальнаго образованія, но полагаемъ, что при переполненіи нашихъ учебныхъ заведеній учащимися, ищущими въ образованіи только правъ на государственную службу, этого врядъ ли возможно будетъ добиться.

Поэтому мы такъ настаиваемъ на томъ, чтобы наша общеобразовательная школа отказалась отъ усвоенной ею исключительной миссіи готовить своихъ учениковъ въ высшія учебныя заведенія, а сосредоточилась на задачѣ—давать законченное общее образованіе, которое бы доставляло возможность обходиться безъ высшаго спеціальнаго образованія лицамъ, къ нему не склоннымъ.—Съ этою цѣлью, а также и въ видахъ повышенія умственнаго уровня университетскихъ студентовъ, мы добиваемся отмѣны привилегіи поступленія въ университетъ по гимназическому аттестату, безъ экзамена. Одновременно съ этимъ, окончившимъ полный курсъ въ общеобразовательной школѣ долженъ быть открытъ доступъ на всѣ должности по государственной службѣ, не требующія спеціальнаго высшаго, научнаго и техническаго образованія (юридическаго, медицинскаго, техническаго, педагогическаго и пр.), съ тѣми же правами, какія и теперь указаны въ законѣ, но почти никогда не примѣняются, потому что окончившихъ нынѣшнюю среднюю школу рѣшительно никуда не принимаютъ, на что и сѣтовать нельзя, потому что школа имъ ничего не даетъ, даже не снабжаетъ твердымъ знаніемъ родного языка.

---

[1]) Благодаря только такому значенію аттестата зрѣлости, Россія искуственно покрылась сѣтью гимназій, переполненныхъ учащимися, несмотря на отвращеніе всего общества къ классической системѣ образованія. Въ свое время на это ссылался гр. Толстой, какъ на признакъ развивающагося въ обществѣ сочувствія къ этой системѣ?!

Вмѣстѣ съ тѣмъ мы полагаемъ, что цѣль общеобразовательной школы не должна ограничиваться только выпускомъ окончившихъ полный курсъ ученія. Слѣдуетъ ей предоставить право выдавать свидѣтельства о прохожденіи извѣстнаго числа классовъ, съ подробнымъ обозначеніемъ объема и качества знаній по всѣмъ пройденнымъ предметамъ. Подобныя свидѣтельства, конечно, безъ особыхъ правъ на государственную службу, могутъ быть принимаемы въ соображеніе всѣми частными и общественными учрежденіями при предоставленіи занятій. Эти свидѣтельства не должны имѣть позорящаго значенія увольнительнаго свидѣтельства нынѣшней средней школы; онѣ будутъ выдаваться въ силу закона, допускающаго такое неполное прохожденіе курса школы, начиная съ 4 или 5 класса. Предметная организація школы можетъ внести большое разнообразіе въ эти свидѣтельства, при чемъ нѣкоторые важные предметы могутъ быть пройдены въ полномъ объемѣ и весьма успѣшно, что̀ будетъ служить хорошей аттестаціей для нѣкоторыхъ занятій (напр. математика, русск. языкъ, иностранные языки). Подобныя мѣры давали бы болѣе разнообразный и безобидный выходъ учащимся въ общеобразовательной школѣ, особенно тѣмъ изъ нихъ, которымъ какія либо причины мѣшаютъ окончить полный курсъ школы.

Въ заключеніе мы не можемъ обойти молчаніемъ вопросъ объ экзаменахъ, составляющихъ ахиллесову пяту современной общеобразовательной школы. Авторъ этой книги, въ свое время прошедшій всѣ экзамены средней школы и университета, до сихъ поръ не можетъ уяснить себѣ цѣлесообразности этого образовательнаго пріема. Повидимому, недоумѣніе его въ этомъ отношеніи раздѣляется, не только всѣмъ русскимъ обществомъ, но и большинствомъ педагоговъ и тѣмъ не менѣе вопросъ этотъ такъ и остается открытымъ. Все дѣло ограничивается указаніемъ на безусловно вредное ихъ значеніе для успѣшнаго хода образованія и развитія учащихся, а школа продолжаетъ ихъ примѣнять, нерѣдко съ изощренною жестокостью, оставаясь совершенно равнодушной къ тяжкимъ послѣдствіямъ этого антипедагогическаго пріема, отражающимся на умственнномъ и нравственномъ здоровьѣ юныхъ ея кліентовъ. Попробуемъ дать себѣ ясный отчетъ въ этомъ прискорбномъ недоразумѣніи.

Прежде всего остановимся на вопросѣ, что такое экзамены и какую цѣль они преслѣдуютъ?—Экзамены установлены, очевидно, съ цѣлью провѣрки степени знаній, усвоенныхъ учащимися въ школѣ по всѣмъ предметамъ. Для этого, по окончаніи каждаго учебнаго періода (класса или полнаго курса учебнаго заведенія), школа ежегодно удѣляетъ отъ полутора до двухъ мѣсяцевъ спеціально на эту провѣрку. Время это употребляется учащимися на усиленное повтореніе, чисто внѣшнимъ

образомъ, всего пройденнаго курса, тѣмъ болѣе утомительное и тревожное, волнующее и раздражающее, чѣмъ хуже ученики занимаются въ теченіи года или цѣлаго курса. На приготовленіе къ экзамену по каждому предмету дается, обыкновенно, по нѣсколько дней, нерѣдко не болѣе 2—3 дней, въ теченіи которыхъ нужно успѣть повторить весь курсъ по данному предмету. Какъ извѣстно, весь составъ учащихся, въ общемъ объемѣ и по классамъ, раздѣляется на три главныя группы, по способностямъ и успѣхамъ: первая, небольшая часть особенно даровитыхъ и серьезно занимающихся, вторая, также немногочисленная, мало способныхъ къ умственному труду, между ними идетъ наибольшая средняя группа, въ которую попадаютъ преимущественно мальчики, не выдающіеся высокими умственными способностями, но усердно занимающіеся, а также способные, но малодѣятельные, лѣнивые. Конечно, главная забота школы должна сосредоточиваться на томъ, что бы эта разношерстная масса, сообразно силамъ своихъ способностей, энергично работала въ теченіи всего школьнаго курса вообще и, въ частности, въ продолженіи каждаго учебнаго года. Если эта цѣль достигается, то, естественно, получается и результатъ—извѣстныя знанія и соотвѣтствующая степень умственнаго развитія учащихся, что̀ прекрасно извѣстно преподавателямъ, каждому по своему предмету. Также точно учителя отлично знаютъ, кто изъ учениковъ и по какимъ причинамъ не успѣваетъ въ ученіи. Слѣдовательно, сами преподаватели вовсе не нуждаются въ экзаменахъ, для провѣрки знаній своихъ учениковъ и, для нихъ лично, время, посвящаемое экзаменамъ, оказывается совершенно непроизводительно потеряннымъ. Впечатлѣніе о личности каждаго ученика у него уже сложилось и 5—10 минутъ бесѣды на экзаменѣ измѣнить его не могутъ. А между тѣмъ эта работа безплодно поглощаетъ массу нервной силы, дѣйствуетъ на человѣка раздражительно, заставляя его переутомляться и страдать нравственно. Во всѣхъ сомнительныхъ случаяхъ, для мальчика рѣшается весьма важный, жизненный вопросъ, поставленный въ школѣ на ложномъ принципѣ оцѣнки правоспособности учащагося для прохожденія дальнѣйшаго курса, по чисто внѣшнимъ признакамъ усвоенныхъ знаній. Чѣмъ преподаватель выше, по своимъ нравственнымъ и умственнымъ качествамъ, тѣмъ болѣе онъ страдаетъ за своихъ маленькихъ кліентовъ, вслѣдствіе суроваго, бездушнаго отношенія къ нимъ школы.

Безполезность экзаменовъ для учителя, съ точки зрѣнія провѣрки знанія учениковъ, повидимому, сознается всѣми, при чемъ отстаивающіе экзамены ссылаются на значеніе ихъ, въ смыслѣ провѣрки преподавательской дѣятельности самихъ учителей и огражденія учениковъ отъ ихъ пристрастія и несправедливости въ оцѣнкѣ послѣднихъ. Мы не отрицаемъ необходимости контроля надъ дѣятельностью учительскаго

персонала, но полагаемъ, что экзамены для этой цѣли составляютъ совершенно непригодное средство. Какимъ образомъ на экзаменѣ, продолжающемся 10 минутъ, можно провѣрить мнѣніе учителя объ ученикѣ, сложившееся на основѣ общенія въ теченіи нѣсколькихъ мѣсяцевъ и лѣтъ, и притомъ въ такой ненормальной обстановкѣ, публично, когда обѣ стороны находятся въ состояніи первнаго волненія, раздраженія. Какъ можно допускать такую неравную борьбу между взрослымъ, сложившимся человѣкомъ и мальчикомъ, не всегда понимающимъ, чего отъ него добиваются, склоннымъ видѣть злостную придирку въ каждомъ предлагаемомъ ему вопросѣ, не могущимъ, по своему возрасту и жизненной подготовкѣ, разумно и объективно относиться къ происходящему съ нимъ, не понимающимъ, что въ этой борьбѣ дѣло идетъ, для учителя о томъ, чтобы доказать правильность сдѣланной имъ оцѣнки, а для него — о всемъ его будущемъ. Вмѣсто того, чтобы всячески ограждать молодое существо отъ такихъ, еще непосильныхъ, положеній въ жизни, школа создаетъ ихъ экзаменами. Какихъ цѣлей достигаетъ эта му́ка? Оставляя въ сторонѣ случаи, когда результаты экзаменовъ совпадаютъ съ выводами о занятіяхъ въ теченіи года или курса, остановимся на разногласіяхъ. Первый случай — ученикъ плохо учился въ теченіи года или курса и очень удачно отвѣчаетъ на экзаменѣ. Какое можетъ быть сопоставленіе такихъ двухъ несоизмѣримыхъ вещей — большаго количества времени, потеряннаго въ теченіи курса, когда только и имѣется возможность получить прочное знаніе и упражненіе ума, посредствомъ, систематической и связной умственной работы, и бѣглаго и чисто внѣшняго заучиванія предмета въ теченіи трехъ—четырехъ дней, назначенныхъ на приготовленіе къ экзамену? Всѣмъ хорошо извѣстно, что такія, на́скоро нахватанныя, знанія испаряются черезъ нѣсколько дней и не оказываютъ никакого вліянія на умственное развитіе, которое можетъ правильно совершаться только, при условіи нравственнаго спокойствія, возможности углубляться въ изучаемое, останавливаться на томъ, что больше затрудняетъ, а иногда интересуетъ. Ничего подобнаго нѣтъ при экзаменныхъ занятіяхъ, цѣль изученія крайне упрощается - надо добиться не того, чтобы узнать, понять и усвоить знаніе, а только способности на каждый вопросъ отвѣтить такъ, чтобы экзаменаторы были довольны и не отказали въ удовлетворительной отмѣткѣ. Кто не знаетъ, что цѣль эта, въ большинствѣ случаевъ, достигается средствами, ничего общаго не имѣющими съ образовательными и воспитательными задачами. Подсмотрѣть билетъ, подпросить учителя, переписать чужое сочиненіе, въ крайнемъ случаѣ, просидѣть нѣсколько ночей, безсмысленно заучивая на память учебникъ, такъ сказать, на подержаніе, на нѣсколько часовъ и т. д., вотъ чѣмъ борется большая часть учениковъ съ нелѣпостью экзаменовъ. И этими-то, ни къ

чему непригодными, средствами провѣряютъ успѣшность обученія въ классѣ?

Второй случай—ученикъ удовлетворительно занимался въ теченіи года, но плохо держалъ экзамены. Означаетъ-ли это, что онъ дѣйствительно не знаетъ предмета?—Конечно, нѣтъ, если онъ работалъ хорошо въ классѣ. Смущеніе, непривычка къ публичности, нервное разстройство, утомленіе—чаще всего бываютъ причинами плохихъ отвѣтовъ на экзаменахъ въ такихъ случаяхъ. Нерѣдко экзаменующійся знаетъ, что и какъ отвѣчать, но слова у него застрѣваютъ въ горлѣ, отъ неувѣренности и страха, что каждая ошибка совсѣмъ его погубитъ. Онъ ждетъ поощренія, одобренія нѣсколькими теплыми словами, взамѣнъ которыхъ получаетъ насмѣшку, замѣчаніе, такъ какъ некогда входить въ его душевное состояніе. А рядомъ съ нимъ товарищъ, знающій гораздо менѣе его, но бойкій и смѣлый, безъ умолку отвѣчаетъ на мало знакомый ему вопросъ, экзаменаторъ его поправляетъ, а онъ цѣпляется за эти поправки, кое-что припоминаетъ, приправляетъ фантазіей и уходитъ съ удовлетворительной отмѣткой и съ сознаніемъ въ глубинѣ души, что онъ ловко провелъ учителя, выдавая ему какіе то обрывки знанія за чистую монету. Потомъ этотъ торжествующій практикъ будетъ укорять своего скромнаго, но болѣе знающаго товарища въ томъ, что онъ молчалъ, а не разводилъ околесину, какъ онъ. Хороша выходитъ такая провѣрка результатовъ продолжительныхъ занятій въ классѣ? Кто не знаетъ, что нашъ школьникъ болѣе дорожитъ успѣшнымъ экзаменомъ при плохомъ знаніи предмета, нежели при хорошемъ. Въ послѣднемъ случаѣ всякій съумѣетъ выдержать экзаменъ, а вотъ попробуйте это сдѣлать безъ труда и безъ знаній—тутъ уже нуженъ талантъ или, правильнѣе сказать, дерзость, пользующаяся большимъ уваженіемъ среди школьниковъ. Потомъ это неприглядное качество постепеннно переходитъ въ привычку недобросовѣстно относиться ко всякому дѣлу въ жизни.

Контроль успѣшности преподаванія въ школѣ можетъ и долженъ осуществляться въ теченіи учебнаго года въ классѣ, на репетиціяхъ, въ присутствіи директора и другихъ должностныхъ лицъ, безъ публичной и торжественной обстановки, не прибѣгая къ потерѣ времени на бѣглое повтореніе фактическихъ подробностей предметовъ, слѣдя, главнымъ образомъ, за процессомъ усвоенія знаній и отношеніемъ къ нему учащихся. Ради этого постояннаго и общаго наблюденіи за ходомъ преподаванія въ школѣ, мы полагаемъ, что директоры и инспекторы не должны быть отвлекаемы отъ своихъ прямыхъ обязанностей преподаваніемъ отдѣльныхъ предметовъ, въ цѣляхъ увеличенія получаемаго ими вознагражденія. Прямыя обязанности ихъ такъ серьезны, сложны и отвѣтственны, что имъ смѣло можно назначать высокій размѣръ содержанія, безъ обремененія излишней преподавательской работой. Двумъ

этимъ должностнымъ лицамъ, при 200—300 учащихся и 10—15 учителяхъ и наставникахъ, только-только въ пору управиться съ наблюденіемъ за общимъ ходомъ воспитанія и образованія въ школѣ, не отвлекаясь собственными уроками.—Къ тому же весьма важно, чтобы въ каждой школѣ, помимо спеціалистовъ—преподавателей, были педагоги—воспитатели, направляющіе нравственную сторону дѣла, до сихъ поръ остающуюся у насъ въ полномъ пренебреженіи, отчасти потому, что весь персоналъ школы, съ директоромъ и инспекторомъ во главѣ, занятъ исключительно умственной дрессировкой учащихся.—Тщательное наблюденіе за ходомъ преподаванія и воспитанія въ теченіи учебнаго курса, по своимъ результатамъ, не можетъ идти ни въ какое сравненіе съ повѣрочными экзаменами, совершенно непроизводительно отнимающими у школы ежегодно по $1\frac{1}{2}$ мѣсяца, а въ теченіи 8-лѣтняго курса—цѣлый годъ, который можно употребить совсѣмъ иначе, напр. на сокращеніе общаго курса на одинъ годъ, или на усиленіе, для желающихъ и наиболѣе способныхъ, преподаванія нѣкоторыхъ предметовъ, что̀ особенно удобно организовать при системѣ преподаванія предметной.

Помимо этого, экзамены имѣютъ еще и то вредное значеніе, что до нѣкоторой степени переносятъ центръ тяжести учебныхъ занятій и получаемыхъ отъ нихъ результатовъ, съ серьезнаго отношенія къ нимъ въ теченіи курса, на поверхностное заглаживаніе пробѣловъ посредствомъ экзаменной лотереи. Лѣнивые, но бойкіе, а иногда и способные элементы учащихся, склонны оправдывать плохое и мало дѣятельное участіе въ классѣ надеждой поправить дѣло на экзаменахъ, съ меньшей затратой времени. Люди вообще любятъ расчитывать на благопріятные случаи въ жизни и никогда не прочь примѣнять старый экономическій афоризмъ—добывать возможно больше посредствомъ затраты наименьшаго количества труда. Одною изъ цѣлей разумнаго воспитанія юношества должно быть укорененіе въ нихъ обратнаго убѣжденія, что въ жизни ничего прочнаго нельзя достигнуть безъ примѣненія большого и разумно направленнаго труда.—Перенесеніемъ центра тяжести обученія въ школѣ на занятія изо дня въ день, безъ излишней торопливости, и съ соблюденіемъ разумной послѣдовательности и связности, безъ всякаго расчета на случайную помощь удачно выдержаннаго экзамена, окажетъ огромную пользу оздоровленію нашей школы.

Сторонники этой устарѣлой системы, очевидно, мало вдумываются въ психическую сторону экзаменовъ. Такъ, многіе видятъ ту пользу въ экзаменахъ, что, благодаря имъ, учащіеся самостоятельно повторяютъ пройденный курсъ и за это короткое время много работаютъ головой. Это чистѣйшая иллюзія. Серьезной и плодотворной умственной работы во время экзаменовъ нѣтъ и быть не можетъ, такъ какъ для этого не имѣется налицо существенныхъ условій—душевнаго спокойствія, доста-

точнаго времени сосредоточиться на отдѣльномъ предметѣ, свѣжести и бодрости физическихъ и умственныхъ силъ. Къ экзаменамъ прямо переходятъ послѣ нѣсколькихъ мѣсяцевъ класснаго ученія, усидчиваго и утомительнаго труда, требующаго скорѣе отдыха, возстановленія силъ, нежели перехода къ болѣе тяжелому и напряженному труду. Экзамены тяжелѣе достаются менѣе способнымъ, пассивнымъ ученикамъ, хуже работавшимъ въ году, почему и требуютъ отъ нихъ особаго напряженія. Полтора мѣсяца ежедневной работы по 13—15 часовъ, недосыпанія по ночамъ, сидячій образъ жизни, постоянная тревога за исходъ экзаменовъ, ненормальное питаніе, вслѣдствіи нервнаго переутомленія—кладутъ неизгладимый отпечатокъ на большинство нашихъ школьниковъ, неотличающихся сильными организмами и часто поставленныхъ въ неблагопріятныя прочія жизненныя условія. Особенно тяжелы эти послѣдствія въ случаяхъ неудачнаго окончанія экзаменнаго искуса, влекущаго за собою исключеніе изъ школы, или оставленіе въ томъ же классѣ, или, наконецъ, въ лучшемъ случаѣ, разрѣшеніе переэкзаменовки послѣ каникулъ. Этотъ исходъ отравляетъ послѣднее средство какъ нибудь возстановить разстроенныя силы спокойнымъ отдыхомъ отъ всѣхъ пережитыхъ треволненій. Каникулы проводятся въ ежедневныхъ занятіяхъ по тѣмъ именно предметамъ, съ которыми несчастный хуже справляется и которые, естественно, менѣе его интересуютъ и не возбуждаютъ къ работѣ мысли. Такой воспитанникъ возвращается въ школу, послѣ каникулъ, нисколько не возстановившимъ свои силы, что̀ и отразится непремѣнно на дальнѣйшемъ его ученіи.

Самое свойство и значеніе экзаменной работы противорѣчатъ всякимъ разумнымъ педагогическимъ принципамъ. Въ этомъ случаѣ ученикъ усиленно работаетъ, не съ цѣлью сознательнаго усвоенія знанія, а только ради того, что бы не провалиться на экзаменѣ, зная, что къ степени его знаній не имѣютъ времени внимательно присмотрѣться и экзаменаторы. Учащійся добивается только того, чтобы получить способность не молчать на экзаменѣ и этимъ не выдавать своего незнанія. Извѣстно, какъ распространенъ весьма практическій пріемъ между экзаменующимися особенно заучивать первую часть каждаго вопроса, съ цѣлью ошеломить экзаменатора бойкимъ началомъ отвѣта и тѣмъ добиться возможно скорѣйшаго прекращенія экзамена. Отвѣчая, экзаменующійся думаетъ не о сознательномъ отвѣтѣ, а только о томъ, чтобы, попадая въ тонъ экзаменатора, произвести на него хорошее впечатлѣніе. Однимъ словомъ, онъ преждевременно учится тѣмъ практическимъ пріемамъ, получающимъ пышное развитіе во всей послѣдующей его жизненной дѣятельности, отъ которыхъ школа должна всячески отвлекать своихъ учениковъ.

Если экзамены не достигаютъ ни одной изъ положенныхъ въ нихъ

основу цѣлей—контроля преподавательской дѣятельности и провѣрки знаній учащихся, то зачѣмъ же у школы отнимается цѣлый годъ времени на это ненужное истязаніе?—На этотъ важный вопросъ мы и ждемъ категорическаго отвѣта отъ коммисіи, занимающейся провѣркой правильности постановки нашей общеобразовательной школы. Немедленное уничтоженіе экзаменовъ представляется одною изъ крупнѣйшихъ, по значенію, мѣръ улучшенія школьнаго преподаванія. Указаніе на пользу соревнованія и усвоенія нѣкоторой привычки говорить, не смущаясь, публично, не выдерживаетъ серьезной критики. Обстановка экзаменовъ, въ большинствѣ случаевъ, дѣйствуетъ на учащихся угнетающимъ, а не возбуждающимъ образомъ, потому что ими, не только затрогивается самолюбіе, но и ставится на карту ближайшее будущее ученика, который, не столько стремится отличиться, сколько спастись отъ бѣды и притомъ, чѣмъ попало—удачнымъ отвѣтомъ, мольбами, слезами, или хитростью, обманомъ, дерзостью. Не думаемъ, что бы во всемъ этомъ можно было усматривать что либо, кромѣ несомнѣннаго вреда.

Помимо этихъ неприглядныхъ свойствъ, общихъ всѣмъ экзаменамъ, нельзя не остановиться съ особымъ вниманіемъ на ужасномъ характерѣ, приданномъ имъ гр. Толстымъ, отъ котораго они не освобождены и до сихъ поръ и чего не было въ дореформенной гимназіи. Въ основу экзаменовъ послѣдняя реформа положила рѣзкое недовѣріе къ преподавательскому и административному персоналу школы, поставившее его въ совершенно ненормальныя отношенія къ учащимся, хорошо это понимающимъ. Такимъ образомъ, на учебный округъ возлагается назначеніе темъ для русскихъ сочиненій, математическихъ задачъ и письменныхъ переводовъ на древніе языки (extemporalia), предлагаемыхъ на выпускныхъ экзаменахъ въ гимназіяхъ. Самая обстановка процедуры вскрытія этихъ таинственныхъ пакетовъ заслуживаетъ того, чтобы о ней здѣсь упомянуть. Полученные, за печатью попечителя округа, пакеты тщательно сохраняются подъ замкомъ, до момента соотвѣтствующаго экзамена, когда торжественно вскрываются, въ присутствіи ассистентовъ, и тутъ только въ первый разъ сами преподаватели знакомятся съ содержимымъ этихъ роковыхъ пакетовъ. Моментъ вскрытія отмѣчается въ протоколѣ, послѣ чего тема или задача, одна и та же для всѣхъ, объявляется во всеуслышаніе, также съ отмѣткою объ этомъ событіи, и ученики разсаживаются за отдѣльными столиками для разрѣшенія предложенныхъ загадокъ, съ принятіемъ строгихъ мѣръ къ полному разобщенію испытуемыхъ, съ цѣлью устраненія всякой возможности помочь другъ другу. Работа производится подъ бдительнымъ надзоромъ, имѣющимъ одну главную цѣль, поставить экзаменующихся въ совершенно безпомощное положеніе, не только въ смыслѣ подсказовъ и по-

заимствованій, но и просто оградить ихъ отъ всякаго нравственнаго ободренія и поощренія.

Какую цѣль обязанъ преслѣдовать учебный округъ при составленіи этихъ темъ, задачъ и переводовъ?—Ставить экзаменующихся въ возможно затруднительное положеніе, для чего создавать особенно хитрыя условія для математическихъ задачъ и выбирать особенно сложныя темы для сочиненій и злосчастныхъ extemporalia.—Такъ какъ центръ тяжести экзаменовъ лежитъ въ письменныхъ работахъ, то можно себѣ представить, какое вліяніе эта удивительная мѣра оказываетъ на исходъ экзаменовъ.—На первыхъ порахъ успѣхъ былъ поразительный—встрѣчались гимназіи, въ которыхъ, на 300—400 человѣкъ учащихся, удостоивались полученія аттестата зрѣлости 1—3 человѣка. Припомните, читатель, какъ правы были члены Коммисіи, ревизовавшей отчеты Министерства, когда требовали свѣдѣній о числѣ окончившихъ и не окончившихъ курса въ гимназіяхъ и постоянно настаивали на облегченіи образовательныхъ методовъ, а не на ихъ усложненіяхъ и загроможденіяхъ нелѣпыми требованіями.—Бывали случаи, когда спеціалисты—преподаватели признавали присланныя математическія задачи неразрѣшимыми и усматривали въ этомъ своего рода задачу на пробу догадливости, предполагая, что по нимъ требуется мотивированный отвѣтъ, почему задачу нельзя рѣшить. Оказывалось на повѣрку, что задачи разрѣшимы, но отличаются умышленной сложностью условій и требуютъ особенно изощренной смѣтливости. И вотъ, послѣ того, какъ преподаватель не разгадалъ предложенной задачи, встаетъ одинъ изъ экзаменующихся и объявляетъ, что онъ задачу рѣшилъ. На него нашло какое-то счастливое наитіе, или онъ отличается особыми математическими способностями, однимъ словомъ такъ или иначе, но ему удалось вынуть счастливый номеръ въ этой лотереѣ, стать героемъ дня и сконфузить даже преподавателя. Остальные, конечно, подали бѣлые листы занумерованной бумаги, безъ всякаго рѣшенія, промучившись надъ задачей нѣсколько часовъ. Фактъ этотъ приводился въ печати, но для насъ не важно, имѣлъ ли онъ мѣсто въ дѣйствительности, а возмутительно то, что, при существующихъ порядкахъ, онъ представляется вполнѣ возможнымъ.—Разъ задаются цѣлью ошеломить экзаменующагося, испробовать его на возможно высшую степень математическаго соображенія, то любой спеціалистъ имѣетъ средства сочинить такую задачу, которую не разрѣшитъ другой спеціалистъ - математикъ, не посвященный въ тайну постройки задачи. Не ясно ли, что экзаменъ, при такихъ условіяхъ, получаетъ значеніе какого-то конкурса на званіе лучшаго отгадчика шарадъ и замысловатыхъ ребусовъ, а не испытанія степени знаній по математикѣ. Приводя изложенный фактъ, мы отнюдь не желали бросить камнемъ въ почтеннаго учителя математики, несправив-

шагося съ присланной задачей, такъ какъ отъ учителя математики вовсе не требуемъ, особенно выдающейся, способности къ рѣшенію трудныхъ задачъ,а желали бы видѣть въ нихъ только преподавателей, хорошо знающихъ свой предметъ и умѣющихъ передать свои знанія ученикамъ, вовсе не готовящимся къ выгодной профессіи знаменитыхъ, всемірныхъ счетчиковъ и остроумныхъ вычислителей. Очевидно, гр. Толстой смотрѣлъ на это иначе и пошелъ дальше своего основнаго заблужденія, смотрѣть на математику, какъ на средство формальнаго развитія ума—онъ добивался развитія въ ученикахъ такой спеціальной и малополезной способности, какъ остроуміе, за отсутствіе котораго, могущее зависѣть только отъ природы, онъ лишалъ гимназистовъ аттестатовъ зрѣлости.

Темы, задачи и переводы на древніе языки присылались одни и тѣ же для выпускнаго класса всѣхъ гимназій округа, выходя изъ того положенія, что результатъ гимназическаго курса одинаково сказывается на всѣхъ учащихся, даже по отношенію къ развитію однообразной степени остроумія. Такимъ образомъ у экзаменующихъ преподавателей, знакомыхъ съ личными свойствами своихъ учениковъ и степенями ихъ знаній, умственнаго развитія, отнята всякая возможность примѣняться къ нимъ, сообразоваться съ ихъ силами. Какъ часто эти задачи расходились съ употребленнымъ методомъ преподаванія и несчастный учитель, видя, какъ его воспитанники не справляются съ ними, самъ за нихъ страдаетъ и винитъ себя въ томъ, что не догадался упражнять ихъ въ математическихъ фокусахъ, вмѣсто того, чтобы учить чистой математикѣ. Никто не подумалъ о томъ ненормальномъ душевномъ состояніи, въ какомъ экзаменующіеся подвергаются этому испытанію. Утомленный класснымъ обученіемъ и нервнымъ и тревожнымъ трудомъ передъ экзаменами, дрожа за свое будущее, за отношенія свои къ семьѣ, на которыя вліяетъ исходъ экзамена, этотъ несчастный мученикъ, въ послѣдній, рѣшительный моментъ, получаетъ отъ заботливаго начальства своего нѣсколько хитро сплетенныхъ ловушекъ, благополучно справиться съ которыми впору только взрослому и хорошо подготовленному человѣку и то при условіи полнаго спокойствія духа! При такой обстановкѣ чаще всего привходятъ и другія обстоятельства, какъ нервное утомленіе, головныя боли, угнетенное состояніе духа, мѣшающія, даже и даровитому юношѣ, справляться успѣшно съ умственнымъ трудомъ, но все это безжалостно забывается. Съ момента провозглашенія темы или задачи и врученія чистаго листа бумаги, начинается теченіе срока, въ который участь его должна быть рѣшена безповоротно. Ему даже поставится въ вину, если онъ подастъ свою работу однимъ изъ послѣднихъ, что̀ будетъ принято за доказательство, что онъ еще недостаточно формально развитъ, туго и медленно рѣшаетъ загадки, не особенно находчивъ!

Подумали-ли господа педагоги и высшіе руководители нашей общеобразовательной школы, какихъ дѣйствительно возмутительныхъ воспитательныхъ результатовъ они достигаютъ этими антипедагогическими и чисто полицейскими мѣрами? Недовѣріе къ добросовѣстности всегда дѣйствуетъ оскорбительно и раздражительно, даже на взрослаго человѣка; въ мальчикѣ и юношѣ оно вызываетъ неудержимое стремленіе обмануть бдительность аргусовъ, тѣмъ болѣе понятное, что отъ исхода этой неравной борьбы зависитъ его ближайшая судьба. Добиться своего, во что бы то ни стало, какими бы то ни было средствами, хотя бы и самыми предосудительными, становится непосредственною цѣлью, руководящею всѣми помыслами экзаменующихся. Ему нечего терять—ему все равно ни въ чемъ не вѣрятъ, его не уважаютъ, ему не сочувствуютъ, а старательно разставляютъ силки, предвкушая наслажденіе, когда онъ въ нихъ запутается. Чтожъ— à la guerre, comme à la guerre, tous les moyens sont bons—вотъ чему учитъ наша система экзаменовъ. И дѣйствительно, изобрѣтательность въ средствахъ обхода всѣхъ этихъ препятствій доходитъ до виртуозности, деморализирующе вліяющей на школьную паству. Конечно, не всегда это сходитъ съ рукъ благополучно, преступникъ обнаруживается и тогда наступаетъ драма, вызванная ничѣмъ инымъ, какъ безобразными порядками. Въ такихъ продѣлкахъ попадаются, и плохо, и хорошо занимающіеся. Послѣдніе нерѣдко дѣлаются жертвами желанія помочь неисправляющемуся товарищу. Такой озорникъ будетъ признанъ безнравственнымъ и недостойнымъ аттестата зрѣлости, хотя бы и хорошо учился, нерѣдко только за свое доброе сердце, не задумываясь надъ тѣмъ, что сама школа натолкнула его на неблаговидный поступокъ, по классификаціи школьной дисциплины и нравственности. Сколько такихъ драмъ происходитъ во всѣхъ школьныхъ углахъ Россіи, воочію убѣждая несчастныхъ родителей, что, отдавая туда своихъ дѣтей, они рискуютъ получить ихъ обратно, нетолько малосвѣдущими и неразвитыми, но испорченными нравственно.

Вслѣдствіе всего изложеннаго мы твердо стоимъ на томъ, что экзамены, какъ традиція, давно отжившая свой вѣкъ, должны быть безповоротно изгнаны изъ обихода общеобразовательной школы и замѣнены постояннымъ и своевременнымъ контролемъ втеченіи всего учебнаго курса, о чемъ мы говоримъ въ своемъ мѣстѣ. Общеобразовательная школа не выдаетъ патента на какія либо должности и спеціальныя занятія, а потому и нѣтъ надобности терять непроизводительно время на особую провѣрку степени знаній оканчивающихъ курсъ, хорошо извѣстной и безъ того всѣмъ учителямъ, по всѣмъ предметамъ. При этомъ долженъ соблюдаться тотъ принципъ, что каждый ученикъ переходитъ къ изученію послѣдующихъ предметовъ не прежде, какъ освоившись

съ предшествующимъ курсомъ, что́ опредѣляется не лотерейными экзаменами, а отношеніемъ учащагося къ наукѣ, постоянно имъ проявляемымъ. Переходъ въ высшій классъ, нынѣшняго устройства, или предметный, обусловливается серьезными занятіями втеченіи года, а не случайнымъ успѣхомъ на экзаменѣ. — Когда этотъ вопросъ будетъ поставленъ ребромъ и самое обученіе, по составу предметовъ и по качеству преподаванія, будетъ стоять на надлежащей высотѣ, тогда каждый учащійся будетъ знать, что ему не добиться иначе окончанія курса, какъ серьезно работая втеченіи всего учебнаго времени. Одни на это будутъ употреблять больше времени, другіе меньше, но всѣ будутъ оканчивать курсъ съ дѣйствительными знаніями, а не съ обрывками ихъ.—

Затѣмъ, желающіе получить высшее спеціальное образованіе, будутъ поступать въ соотвѣтствующія высшія учебныя заведенія, гдѣ должны подвергаться вступительнымъ испытаніямъ совершенно особаго рода, о которыхъ мы высказались въ другомъ мѣстѣ. Эти послѣднія испытанія или экзамены, рѣзко отличаясь по своему характеру и способу производства отъ нынѣшнихъ, имѣютъ еще и ту важную особенность, что на нихъ идутъ люди, уже сложившіеся, совершенно добровольно, соразмѣряя съ ними свои силы. Экзамены эти ни для кого не обязательны, неуспѣхъ не имѣетъ такихъ тяжкихъ послѣдствій, какъ провалъ въ общеобразовательной школѣ, уничтожающій результаты 8-ми-лѣтняго пребыванія въ ней. Провалившійся на испытаніи въ спеціальную школу лишается только возможности начать новое дѣло, къ которому, по всей вѣроятности, онъ оказывается непригоднымъ, если не выдержалъ экзамена. Это нисколько не мѣшаетъ ему воспользоваться тѣмъ, что онъ пріобрѣлъ въ общеобразовательной школѣ. Теперь это невозможно, потому что нынѣшняя школа не даетъ никакого образованія, но будемъ надѣяться, что будущая общеобразовательная школа найдетъ, наконецъ, надлежащія средства выпускать дѣйствительно образованныхъ и хорошо воспитанныхъ людей.

Глава XII.

Выяснивъ въ общихъ чертахъ сущность учебныхъ задачъ единой общеобразовательной школы, какъ онѣ намъ представляются, переходимъ къ опредѣленію минимальнаго состава предметовъ ея курса и значенія каждаго изъ нихъ въ педагогическомъ отношеніи. Предметы полнаго курса общеобразовательной школы, къ счастію, намъ не придется выдумывать—они давно уже намѣчены многовѣковымъ опытомъ всѣхъ образованныхъ народовъ, а потому, надѣемся, этотъ вопросъ не возбудитъ никакихъ споровъ.

Въ послѣдовательномъ порядкѣ, предметы эти слѣдующіе: 1) Законъ Божій; 2) Русскій языкъ (грамматика, теорія словесности, исторія литературы); 3) Церковно-славянскій языкъ (толковое чтеніе); 4) Новые иностранные языки (французскій и нѣмецкій); 5) Русская исторія; 6) Всеобщая исторія; 7) Географія Россіи; 8) Географія всеобщая; 9) Физика; 10) Математика (ариѳметика, алгебра, геометрія); 11) Естествознаніе (ботаника, зоологія и минералогія); 12) Общіе законы органической жизни природы (Анатомія и физіологія человѣка, животныхъ и растеній); 13) Общія начала космографіи; 14) Латинскій языкъ; 15) Рисованіе и черченіе.

Ознакомившись съ перечисленіемъ предметовъ предлагаемаго курса единой общеобразовательной школы, съ перваго взгляда, всякій признаетъ, что это тоже самое, что давно уже практикуется въ общеобразовательныхъ школахъ всѣхъ странъ, съ незначительными измѣненіями, и почти вездѣ не приводитъ къ желаемымъ, хорошимъ результатамъ. Это, слѣдовательно, обычный типъ многопредметной школы, отъ котораго также мало можно ожидать пользы, какъ и отъ существующихъ школъ.—На это мы замѣтимъ, что вовсе не обѣщали открыть въ этой области новую Америку, но задались болѣе скромною цѣлью внимательно изучить, давно всѣмъ извѣстную, школу и указать, какъ, по нашему крайнему разумѣнію, извлечь изъ нея дѣй-

ствительную пользу. Всякое человѣческое дѣло, нетолько нуждается въ разумной постройкѣ, но еще зависитъ отъ того, какъ къ нему относятся люди, какъ они понимаютъ и ведутъ его, какія цѣли преслѣдуютъ. Дать странѣ хорошее, разумное учрежденіе, еще не значитъ облагодѣтельствовать ее, если люди не соблаговолятъ приложить сознательныя и доброжелательныя усилія къ тому, что бы понять его внутренній смыслъ и свято выполнить положенныя въ него начала.

Примѣняя это къ изучаемому нами дѣлу, мало указать, хотя бы и вѣрно, какъ строить хорошую школу, чему въ ней учить, гораздо важнѣе выяснить, какъ надо учить и какъ относиться къ этому важнѣйшему изъ дѣлъ человѣческихъ. Объ общихъ началахъ и цѣляхъ преподаванія и задачахъ общеобразовательной школы мы уже достаточно распространялись, теперь намъ предстоитъ примѣнить эти соображенія къ роли каждаго предмета, въ общемъ строѣ школы, и къ способу его преподаванія. Предупреждаемъ, что мы не будемъ вдаваться въ слишкомъ мелкія подробности этихъ сложныхъ вопросовъ, во первыхъ потому, что признаемъ въ этомъ болѣе компетентными спеціалистовъ-педагоговъ, а во вторыхъ потому, что это завело бы насъ слишкомъ далеко, на что мы не имѣемъ достаточно времени.—Прежде всего, мы не въ состояніи остановиться на всѣхъ предметахъ обученія и выберемъ изъ нихъ только тѣ, которые оказываются наименѣе цѣлесообразно поставленными въ современной школѣ.

Мы уже дали ясно понять, что признаемъ важнѣйшими предметами обученія въ общеобразовательной школѣ—родной языкъ и новые иностранные языки, и при томъ, не въ смыслѣ самостоятельнаго вліянія ихъ на умственное развитіе учащихся, а въ качествѣ единственныхъ средствъ къ воспріятію всякаго знанія и необходимаго подспорья для образованнаго человѣка, во всей его послѣдующей жизни и дѣятельности. Но, придавая такое первостепенное значеніе изученію живыхъ языковъ вообще, мы отнюдь не ставимъ на одну доску родного языка, если это языкъ литературный и достаточно развитой, со всѣми остальными живыми иностранными языками, хотя бы и болѣе богатыми и разработанными. Въ этомъ отношеніи мы совершенно расходимся, не только съ гр. Толстымъ, явно пренебрегавшимъ изученіемъ русскаго языка въ изобрѣтенныхъ имъ школахъ, но и вообще съ современнымъ направленіемъ педагогіи, далеко не придающей этому краеугольному знанію надлежащаго значенія. Нисколько не рискуя ошибиться, мы утверждаемъ, что вся работа общеобразовательной школы распадается на двѣ неравныя части—изученіе живыхъ языковъ и, главнымъ образомъ, языка родного, и затѣмъ ознакомленіе съ главными началами чисто научныхъ предметовъ обученія. Степень успѣшности и не успѣшности того и другого рода обученія влечетъ за собою совершенно раз-

личныя послѣдствія для учащихся. Весь центръ тяжести результатовъ обученія лежитъ въ возможно совершенной степени усвоенія практическаго знанія живыхъ языковъ вообще и родного языка въ особенности. Неудовлетворительность успѣховъ учащихся въ этомъ отношеніи парализуетъ все дальнѣйшее обученіе, крайне его затрудняя и съуживая, такъ какъ главнѣйшій секретъ пониманія и легкаго усвоенія всѣхъ наукъ кроется преимущественно въ знаніи родного языка и свободномъ, практическомъ обращеніи съ нимъ.—Умѣніе ясно, отчетливо и возможно правильнѣе литературно говорить, читать и писать на родномъ языкѣ, легко пріискивать надлежащую форму для выраженія мысли, чувствъ и впечатлѣній, и также легко все это воспринимать отъ другихъ людей, изъ книгъ и личныхъ наблюденій, вотъ что, главнымъ образомъ, не создаетъ, а вызываетъ истинную работу мысли человѣческой, всячески ей содѣйствуя, а потому и составляетъ лучшее средство для упражненія ума. Всему этому научить можно только широкимъ и тщательнымъ изученіемъ родного языка; всѣ прочіе предметы обученія, въ томъ числѣ и иностранные языки, входятъ въ сознаніе человѣка, только при помощи такого глубокаго знанія родного языка. Вотъ почему мы и начнемъ свои разсужденія съ этого дѣйствительнаго фундамента будущей общеобразовательной школы и на немъ преимущественно сосредоточимъ всѣ наши усилія выяснить истинное значеніе этой школы, какъ могучаго двигателя умственнаго развитія молодыхъ поколѣній.

Припомнимъ сначала, что педагоги почти всѣхъ странъ, за исключеніемъ французовъ, менѣе всего заботъ прилагаютъ къ преподаванію въ школѣ родного языка, на томъ, весьма мало понятномъ, основаніи, что будто бы въ школу поступаютъ, обыкновенно, ученики, уже съ хорошимъ практическимъ знаніемъ общеупотребительнаго въ странѣ языка, и затѣмъ увеличиваютъ свои знанія ежедневнымъ примѣненіемъ въ жизни и употребленіемъ при изученіи всѣхъ остальныхъ предметовъ обученія. Особенно отличалась въ этомъ отношеніи нѣмецкая общеобразовательная школа, та самая, съ которой мы въ послѣднее время вступили въ такія родственныя отношенія. Ореолъ славы греческаго и особенно латинскаго языковъ, съ эпохи возрожденія, такъ ослѣпилъ нѣмецкихъ педагоговъ, что до XVIII вѣка они усиленно старались совсѣмъ изгнать родной нѣмецкій языкъ изъ своей классической школы, замѣнивъ его латинскимъ, какъ языкомъ преподаванія всѣхъ предметовъ. Нѣмецкій языкъ, пробившій себѣ дорогу, не смотря на такое отношеніе школы, давшій всему міру такихъ художниковъ слова, какъ Гете и Шиллеръ, и сдѣлавшійся необходимымъ для всѣхъ образованныхъ людей нашего времени, не иначе трактовался этими мудрыми и предусмотрительными педа-

гогами, какъ языкъ варварскій, мужицкій, который не изучать надо, а выкидывать прочь изъ своего обихода. Насъ не станутъ, конечно, опровергать, если мы удостовѣримъ, что въ нѣмецкой педагогической литературѣ добраго стараго времени встрѣчаются не рѣдко указанія на вредное вліяніе на учащихся ихъ семействъ, въ томъ отношеніи, что ученики не могутъ отвыкнуть отъ употребленія нѣмецкаго языка, мѣшающаго имъ сдѣлаться истыми латинистами. Въ XVIII столѣтіи въ Пруссіи существовали такъ называемыя кавалерскія школы для высшаго общества, въ которыхъ спеціально развивалось презрѣніе къ нѣмецкому языку и преклоненіе передъ латинскимъ и французскимъ языками. Повторяемъ, одни только французы всегда страстно любили свой прекрасный родной языкъ, тщательно изучая, обогащая его, и добивались отъ учащихся, не только глубокаго, но и красиваго знанія его. Послѣдствія понятны. Въ то время, какъ въ XVII столѣтіи французы довели свой языкъ до недосягаемыхъ почти красоты, богатства и разнообразія въ формахъ, и сдѣлали его языкомъ международнымъ, что̀, конечно, для гигантскаго развитія Франціи во всѣхъ отношеніяхъ, играло немаловажную роль, нѣмецкіе педагоги низвели свой нѣмецкій языкъ до унизительнаго пресмыканія предъ французскимъ. Представители высшихъ сословій Германіи гнушались даже обнаруживать знакомство съ своимъ языкомъ и кичились знаніемъ латинскаго и французскаго языковъ, въ которыхъ, само собою разумѣется, никогда почти не достигали большаго совершенства. Кто знакомъ съ современнымъ нѣмецкимъ языкомъ, значительно двинувшимся впередъ въ теченіи послѣднихъ двухъ столѣтій, тому хорошо извѣстно, какъ этотъ языкъ искалѣченъ галлицизмами. Мы, русскіе, съ гордостью можемъ заявить, что, несмотря на, исторически сложившееся, подчиненіе наше нѣмецкому вліянію и на отсталость во многихъ отношеніяхъ отъ Западной Европы, въ теченіи того же самаго времени, еще до облагодѣтельствованія насъ классической школой, съумѣли отстоять и очистить нашъ прекрасный русскій языкъ отъ иностраннаго вліянія и дать ему совершенно самостоятельное развитіе.

Послѣ этого, ничего нѣтъ удивительнаго въ томъ, что гр. Толстой, перенося къ намъ нѣмецкую классическую школу, попутно привилъ ей и нѣмецкое отношеніе къ родному языку. Но это было 30 лѣтъ тому назадъ, а въ наше бурное время все такъ быстро измѣняется, что, въ такой короткій промежутокъ, та-же Германія успѣла отрезвиться отъ своего заблужденія и твердо переходитъ къ болѣе правильному и разумному отношенію къ своему родному языку. Мы уже упоминали о томъ, какъ высокопросвѣщенный и даровитый Императоръ Вильгельмъ II громко провозгласилъ на конференціи педагоговъ, что нѣмецкой школѣ не хватаетъ прежде всего національныхъ

основъ, что работы по родному языку должны стать теперь центромъ, къ которому должно тяготѣть все преподаваніе.

Да, да и да, подтверждаемъ и мы, русскіе отцы семействъ, по адресу г.г. педагоговъ,—учите нашихъ дѣтей въ совершенствѣ владѣть нашимъ прекраснымъ и несравненнымъ, по выраженію Тургенева, русскимъ языкомъ и, если судьбѣ угодно будетъ, что вы ничему другому не съумѣете ихъ научить, то мы и за это будемъ вамъ глубоко признательны, всетаки это будетъ большой шагъ впередъ, сравнительно съ тридцатилѣтнимъ отступленіемъ назадъ.—Постараемся объяснить, почему мы такъ думаемъ, вопреки укоренившемуся въ нашей средней школѣ, ничѣмъ неоправдываемому, пренебреженію къ этому важнѣйшему образовательному средству.

Начнемъ съ вопроса, что такое—знать родной языкъ?—Знаетъ, въ извѣстной степени, родной языкъ всякій человѣкъ, отъ простого крестьянина до высокоразвитаго и образованнаго ученаго, писателя и государственнаго дѣятеля, но намъ не станутъ возражать, если мы скажемъ, что знанія эти настолько разнообразны и разнокачественны, что нельзя подводить ихъ подъ одинъ уровень. Огромное большинство населенія обладаетъ этимъ знаніемъ настолько, чтобы удовлетворять повседневнымъ нуждамъ своимъ во взаимныхъ, устныхъ сношеніяхъ, въ чрезвычайно узкихъ предѣлахъ, не имѣя средствъ пользоваться имъ въ чтеніи и на письмѣ. Всякій, по собственному опыту, знаетъ, какъ трудно добиться отъ такого человѣка, чтобы онъ толкомъ объяснилъ, что ему нужно, что онъ желаетъ сказать, а тѣмъ болѣе, какъ трудно втолковать ему, что вы имѣете ему объяснить, если только это не относится къ самымъ простымъ понятіямъ, касающимся его повседневнаго обихода. Для этого вы должны выбирать самыя простыя и, по возможности, грубыя выраженія, брать сравненія изъ его жизненной обстановки и всячески примѣняться къ такому слушателю и, до нѣкоторой степени, коверкать свою литературную рѣчь.—Вы объясняете это, конечно, невѣжествомъ и неразвитостью вашего собесѣдника. Да, это такъ, но согласитесь, что узнаете вы объ этомъ только при посредствѣ разговора его съ вами, въ которомъ онъ обнаружилъ свои неприглядныя качества, идущія рука объ руку съ плохимъ знаніемъ русскаго языка, ничтожнаго количества словъ, оборотовъ рѣчи. Употребивъ значительныя усилія, при помощи сравненій и наглядныхъ изображеній, вы добьетесь, наконецъ, того, что собесѣдникъ понялъ васъ, по крайней мѣрѣ вамъ и ему такъ показалось. Не тутъ-то было, продолжая разговоръ и, возвращаясь черезъ нѣсколько минутъ, къ понятому уже эпизоду, вы ясно убѣждаетесь, что онъ все уже забылъ и снова говоритъ такія вещи, какъ будто объ этомъ эпизодѣ не было вовсе рѣчи. Если дѣло состояло въ томъ, чтобы вашъ собесѣд-

никъ исполнилъ какое нибудь порученіе, едва выходящее изъ предѣловъ обычной его жизни, то вы скоро убѣдитесь по этому исполненію, что онъ, или вовсе его не понялъ, или не уразумѣлъ главной сути. Очевидно, между вами и имъ былъ плохой посредникъ—плохо знакомый ему языкъ, на которомъ вы старались такъ просто все ему объяснить.

Но изъ той-же самой среды низшихъ классовъ населенія, не всѣ окажутся одинаково непонятливыми. Хуже всѣхъ будутъ, въ общемъ, неграмотные, которые, на всѣ ваши старанія разъяснить и втолковать что либо, сами вамъ будутъ говорить — «гдѣ намъ понять, мы народъ темный». Затѣмъ пойдутъ мало или полуграмотные, которые написать почти ничего не могутъ, а читаютъ, чуть не по складамъ. Эти будутъ уже болѣе удобными собесѣдниками, хотя разница съ первыми будетъ незначительна. Переходя къ хорошо грамотнымъ — умѣющимъ и писать и читать толково, хотя бы и не очень бойко, разница въ развитіи становится уже замѣтной. Грамотные говорятъ съ вами смѣлѣе и гораздо толковѣе, понимаютъ васъ лучше и болѣе сложныя вещи. Въ сношеніяхъ съ такими людьми васъ иногда поражаетъ большое количество довольно разнообразныхъ свѣдѣній, съ которыми они толково справляются, хотя, зная объемъ обученія въ сельской школѣ, въ которой они учатся, вы понимаете, что тамъ они ихъ получить не могли. Если вы пожелаете добиться, откуда они все это знаютъ, то убѣдитесь, что, наиболѣе толковые изъ нихъ, читаютъ разныя немудрыя книжки, особенно духовнаго содержанія, изъ которыхъ добываютъ порядочный запасъ матеріала для размышленія и особенно для установленія религіозныхъ и нравственныхъ понятій. Кромѣ того, сношенія ихъ съ своими односельчанами и со всякимъ людомъ, оказываются болѣе оживленными и оставляющими замѣтные слѣды, вслѣдствіе усиленія наблюдательности и привычки разсуждать и запоминать видѣнное и слышанное. Все это непремѣнно сопровождается болѣе развитою способностью пользоваться роднымъ языкомъ, изъ чего только вы и замѣчаете, что люди эти выше, и по свѣдѣніямъ своимъ, и по умственному и нравственному развитію.

Перейдемъ къ людямъ, такъ называемымъ, образованнымъ и развитымъ, въ различныхъ степеняхъ и направленіяхъ, и увидимъ тоже самое. Всегда знаніе и умственное развитіе человѣка идетъ параллельно знанію одного, по крайней мѣрѣ, языка—родного, или его замѣняющаго. Остальные языки служатъ очень важнымъ образовательнымъ подспорьемъ, но незнаніе ихъ не лишаетъ возможности быть высокообразованнымъ и развитымъ человѣкомъ, если родной его языкъ достаточно богатъ и обладаетъ развитою литературою. Въ тоже время, нельзя себѣ представить образованнаго и развитаго человѣка, не знающаго глубоко ни одного языка, а поверхностно или плохо владѣющаго, хотя бы нѣсколь-

ними, языками.—Умѣть болтать по русски и писать сухія дѣловыя письма вовсе еще не значитъ знать русскій языкъ и умѣть пользоваться имъ для своего образованія и умственнаго развитія. Между людьми, получившими среднее и даже высше образованіе, встрѣчаются самыя разнообразныя степени знаній и умственнаго развитія, но послѣднія всегда находятся въ тѣсной связи съ знаніемъ одного языка, почти всегда родного. По тому, какъ вашъ собесѣдникъ, или кореспондентъ говоритъ, или пишетъ на родномъ ему языкѣ, вы всегда можете довольно вѣрно опредѣлить, съ кѣмъ вы имѣете дѣло—какою степенью образованія и умственнаго развитія онъ обладаетъ. Мы беремъ за мѣрку не красоту и художественность слога, составляющія принадлежность особаго рода талантовъ—ораторскаго или писательскаго, а просто ясность формы выраженія мысли, разнообразіе и глубину содержанія рѣчи или письма, отзывчивость и впечатлительность ихъ авторовъ. Одинъ описываетъ вамъ какой нибудь фактическій эпизодъ такъ, что вы, какъ будто сами присутствуете при томъ, какъ все происходитъ передъ вашими глазами, а другой, наоборотъ, такъ все изобразитъ, что оставитъ въ васъ какое то смутное недоумѣніе. Одинъ изложитъ вамъ дѣло такъ, что вы уразумѣете всю суть его, а другой въ конецъ васъ запутаетъ и ясно убѣдитъ въ томъ, что онъ самъ его не понимаетъ. Тоже самое наблюдается относительно читателей и слушателей, изъ которыхъ, одни съумѣютъ читать между строкъ и понимать даже недомолвки, а другіе—не съумѣютъ толково понять и хорошо изложить иного. Вы, читатель, встрѣчали, конечно, немало, возвратившихся изъ заграничнаго путешествія, вашихъ знакомыхъ и замѣтили, что не всѣ они выносятъ изъ путешествій одинаково богатыя и разнообразныя впечатлѣнія. Какъ часто, на ваши живые вопросы, получались лаконическіе отвѣты, что былъ тамъ-то и тамъ-то, провелъ время недурно, но что видѣлъ, при какихъ условіяхъ, гдѣ именно и какъ былъ, на что обратилъ вниманіе и почему—такъ и не узнаете никогда. Если вы попробуете наводить вашего собесѣдника разными вопросами, то онъ станетъ припоминать кое что, но такъ смутно и неопредѣленно, такъ малосодержательно, что вы невольно спросите себя, зачѣмъ эти люди ѣздятъ заграницу. Ну, а есть и такіе, которыхъ не наслушаешься—такъ интересны, поучительны и разнообразны, вывезенныя ими изъ путешествія, впечатлѣнія, наблюденія, свѣдѣнія. Не всякая книга можетъ замѣнить эти живые разсказы, или письма. Вновь вы встрѣчаетесь съ тѣмъ-же, чуть-ли не закономъ:—с п о с о б н о с т ь в о с п р і я т і я, у с в о е н і я и и з л о ж е н і я в п е ч а т л ѣ н і й, с в ѣ д ѣ н і й, м ы с л е й и ч у в с т в ъ р а з в и в а е т с я у в с ѣ х ъ л ю д е й п а р а л л е л ь н о с ъ у м ѣ н ь е м ъ в л а д ѣ т ь и п о л ь з о в а т ь с я с л о в о м ъ. Повышаются и развиваются первыя, ихъ непремѣнно сопровождаетъ послѣднее.—Иначе и быть не можетъ. Вѣдь все, что

человѣкъ знаетъ и чувствуетъ, о чемъ мыслитъ, онъ выражаетъ словами, въ различныхъ комбинаціяхъ. Иначе онъ ничего, ни запомнить, ни усвоить, ни передать другому своихъ мыслей, чувствъ и впечатлѣній—не можетъ.

Безъ глубокаго знанія этого символическаго языка, главнаго и единственнаго посредника его между окружающимъ міромъ и его духовной личностью, человѣкъ теряетъ всѣ средства къ своему умственному и нравственному развитію. Отчего такъ туго развивается и приспособляется къ жизни глухо-нѣмой!?—Потому что у него нѣтъ языка, для устной рѣчи и органа слуха—для воспріятія рѣчи другого. Но у него есть голова и есть руки для письма. Онъ ими кое-какъ и приспособляется, и къ знанію, и къ жизни, и къ дѣятельности. Но всего этого онъ достигаетъ съ неимовѣрнымъ трудомъ, одолѣвающимъ всѣ препятствія, при двухъ только условіяхъ—хорошихъ природныхъ умственныхъ способностяхъ и самоотверженномъ и высоко-гуманномъ содѣйствіи спеціальныхъ педагоговъ. При отсутствіи же этихъ условій, что̀ имѣетъ мѣсто въ огромномъ большинствѣ случаевъ, дѣло кончается идіотствомъ.—А почему слѣпой, можетъ быть поэтомъ, музыкантомъ, философомъ?—Потому, что онъ можетъ обладать, даже особенно изощренною способностью рѣчи, и даже высокоразвитымъ органомъ слуха для воспріятія рѣчи и звуковъ.—Понятно, что отсутствіе зрѣнія лишаетъ его въ значительной степени впечатлительности, почему и развитіе его умственныхъ способностей, при помощи языка, возможно только въ направленіи умозрительнаго отвлеченія и такого искусства, какъ музыка и пѣніе, не нуждающихся въ зрѣніи, или по крайней мѣрѣ, не столь отъ него зависящихъ.

Полагаемъ всего сказаннаго достаточно, что бы не сомнѣваться въ значеніи языка, какъ могущественнаго проводника всякаго знанія въ духовную сферу человѣка. На вопросъ, что должно предшествовать—развитіе ума или знаніе языка?—отвѣчаютъ природа и жизнь.—Ребенокъ, прежде нежели что нибудь знать, практически знакомится съ роднымъ языкомъ; затѣмъ, если мы желаемъ чему нибудь обучить отрока и юношу, то прежде всего должны научить хорошо владѣть языкомъ, безъ чего мы никакъ не можемъ передать ему какія либо знанія. И такъ, очевидно, практическое знаніе родного языка должно предшествовать всякому другому положительному знанію и затѣмъ развиваться, совершенно параллельно съ расширеніемъ всѣхъ остальныхъ знаній. Чѣмъ больше человѣкъ желаетъ знать, тѣмъ лучше и многостороннѣе онъ долженъ владѣть по крайней мѣрѣ однимъ—роднымъ языкомъ. Слѣдовательно, для лучшаго достиженія образовательныхъ и даже воспитательныхъ цѣлей, нужно какъ можно скорѣе и прочнѣе укоренить въ учащихся знаніе родного языка, какъ необходи-

маго, неизбѣжнаго фундамента для всего послѣдующаго умственнаго развитія его и будущей жизненной дѣятельности.—Послѣ этого, предоставляется самому читателю судить, какъ исполняетъ свое важное дѣло общеобразовательная школа, всѣми искуственными мѣрами стремящаяся навязать своимъ питомцамъ противное имъ и недостижимое знаніе мертвыхъ языковъ, на которыхъ къ нимъ не придутъ надлежащія свѣдѣнія, и дѣлающая это за счетъ полнаго пренебреженія къ родному языку и другимъ иностраннымъ живымъ языкамъ, при посредствѣ которыхъ только и возможно получить дѣйствительныя знанія, примѣнимыя къ жизни и служащія необходимымъ матеріаломъ для умственнаго развитія. При такихъ условіяхъ, дѣйствительно, трудно добиться знанія новыхъ языковъ.

Мы, очевидно, не послѣдуемъ за такою школою, прямо идущей въ разрѣзъ съ логикой и здравымъ смысломъ, и потребуемъ для будущей общеобразовательной школы совсѣмъ иного отношенія къ родному русскому языку. Мы признаемъ, что изученіе русскаго языка должно быть прочно заложено въ фундаментъ общеобразовательной школы и имъ должны быть пропитаны всѣ стѣны и связи всего зданія ея, вплоть до крыши. Русскому языку, не только во всѣхъ классахъ ежедневно должно посвящать по одному отдѣльному уроку, но онъ долженъ систематически повторяться на всѣхъ урокахъ, по остальнымъ предметамъ обученія, какъ языкъ преподаванія. Подъ этимъ послѣднимъ повтореніемъ мы разумѣемъ обязанность каждаго учителя слѣдить, чтобы все, что говорятъ и пишутъ, самъ онъ и его ученики, было сказано и написано на совершенно правильномъ и литературномъ русскомъ языкѣ, а не какъ нибудь и какъ попало, лишь бы можно было догадаться, что ученикъ знаетъ урокъ.

Теперь перейдемъ къ разрѣшенію вопроса, почему нужно такое значительное время на этотъ предметъ и какъ его употреблять, что бы получить желаемые и какіе именно результаты?—Времени нужно такъ много потому, что надо, въ возможномъ совершенствѣ, овладѣть, во первыхъ—механизмомъ языка, а во вторыхъ, усвоить хорошо развитую привычку быстро и правильно понимать читаемое и возможно лучше излагать усвоенное устно и письменно. Все это достигается, какъ извѣстно, не изученіемъ грамматики, а очень продолжительной и разумно веденной практикой. Правильно и толково говорятъ и пишутъ невсегда тѣ, которые твердо знаютъ грамматику, а тѣ, которые много и разумно читали и писали. Вотъ для того, чтобы имѣть возможность много и разумно читать и писать по русски, нужно очень много на это посвящать времени и труда, не менѣе того, какъ мы выше отмѣтили. Если наши нынѣшніе классики и реалисты такъ плохи въ этомъ искусствѣ, то только потому, что у нихъ рѣши-

тельно нѣтъ времени.—Нельзя же повторять той-же очевидной ошибки и въ будущей школѣ!

Какъ же употребить это громадное время, при 8-ми лѣтнемъ гимназическомъ курсѣ—48 уроковъ?—Если можно было удѣлять одному только латинскому языку, при гр. Толстомъ, до 49 уроковъ, а съ греческимъ (36) всего 85, то, конечно, не можетъ быть и рѣчи о томъ, что этого нельзя сдѣлать для русскаго языка, не только не обижая никакихъ другихъ предметовъ, но, съ устраненіемъ греческаго языка и съ указаннымъ нами сокращеніемъ преподаванія латинскаго, окажутся еще большіе рессурсы усилить преподаваніе всѣхъ остальныхъ общеобразовательныхъ предметовъ. Значитъ, это возможно и осуществимо, въ пользѣ-же такой затраты времени не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія, если, конечно, оно будетъ употреблено, какъ слѣдуетъ, а не такъ, какъ предписываютъ настоящіе учебные планы, до сихъ поръ не освободившіеся отъ тяжелой руки гр. Толстого.—И такъ, главная забота—читать и писать и какъ можно болѣе писать и читать. Съ этого нужно начинать и этимъ кончать курсъ общеобразовательной школы. Читать и писать, сначала подъ личнымъ наблюденіемъ преподавателя въ классѣ, потомъ мало по малу, читать и писать дома, въ видѣ задаваемыхъ уроковъ, постепенно усложняя и усиливая это важное дѣло. Что же читать? Вѣдь на это пожалуй, и матеріала не хватитъ на всѣ 8 лѣтъ? Теперь времени на это нѣтъ, а матеріала слишкомъ много, въ будущемъ прибавится времени, а матеріала, дай только Богъ, съ нимъ справиться и при 48 часахъ. Прочесть нужно, ни больше, ни меньше, какъ всю русскую литературу, преимущественно XIX вѣка, въ послѣдовательномъ и постепенномъ порядкѣ, переходя отъ произведеній болѣе простыхъ къ болѣе сложнымъ. На низшіе четыре класса хватитъ съ избыткомъ русскихъ народныхъ сказокъ и былинъ, басней Крылова, нѣкоторыхъ произведеній Пушкина, Лермонтова, Жуковскаго, Гоголя, гр. А. Толстого, гр. Л. Толстого и нашихъ историческихъ романистовъ—Загоскина и Лажечникова. Только ради Бога, не начинайте съ писателей XVIII и начала XIX вѣка, которыхъ дѣти понять не могутъ, такъ какъ и взрослымъ они мало доставляютъ удовольствія. Можно и оттуда кое-что взять, но только не все, а какъ можно меньше. Читать нужно то, что интересно и понятно—это прежде всего.

Мы положительно отрицаемъ пользу такъ называемаго историческаго метода изученія русской литературы, на которомъ до сихъ поръ упорно сидитъ наша средняя школа, придерживаясь правила, начинать ab ovo. Этотъ методъ пригоденъ только для спеціальнаго, научнаго изученія языка и его литературы на филологическомъ факультетѣ. Общеобразовательная школа имѣетъ дѣло съ практическимъ изу-

ченіемъ родного языка и его литературы, въ ихъ современныхъ степеняхъ развитія. Вся, такъ называемая, литература на церковно—славянскомъ языкѣ и переходный періодъ ея развитія въ XVIII столѣтіи никакого значенія для общеобразовательной школы не имѣютъ. Наша великолѣпная литература начала самостоятельно развиваться только съ конца прошлаго вѣка и разрослась до такихъ размѣровъ, что общеобразовательной школѣ впору справиться лишь съ этимъ послѣднимъ ея періодомъ. Сдѣлать это тѣмъ легче, что она не имѣетъ почти никакихъ корней, ни въ церковно-славянской литературѣ до петровскагоперіода, ни въ псевдоклассическомъ, чисто подражательномъ направленіи XVIII вѣка. Національное развитіе русской литературы и языка началось съ Державина, Жуковскаго, Пушкина, Гоголя и блестяще докончена цѣлой плеядой геніальныхъ художниковъ русскихъ слова и мысли, которыми мы такъ справедливо гордимся. Излишнее углубленіе въ дебри историческаго развитія нашей литературы стараго времени, отъ «Слова о полку Игоревѣ» и «Русской Правды» до Херасковыхъ, Тредьяковскихъ, Кантеміровъ и прочихъ бездарныхъ стихокропателей, имѣетъ своимъ тяжкимъ послѣдствіемъ только то, что исторія русской литературы въ средней школѣ заканчивается первой четвертью XIX столѣтія и наши quasi—образованные гимназисты и реалисты заучиваютъ кое что такое, безъ чего смѣло могли бы обойтись, и рѣшительно не знаютъ роскошной литературы послѣдняго 60-ти лѣтняго періода. Вотъ что значитъ теоретическое, сухое, безсознательное примѣненіе научнаго метода въ неподлежащемъ мѣстѣ. Понятно, что этотъ самый живой, интересный предметъ, наиболѣе располагающій матеріаломъ, способнымъ возбудить работу мысли и чувства, превращенъ въ безжизненную и сухую рутину, возбуждающую въ ученикахъ одно лишь отвращеніе.

Въ послѣднихъ четырехъ классахъ надо дочитать тѣ изъ произведеній названныхъ писателей, которыя не были по силамъ маленькимъ читателямъ раньше, и добавить постепенно всѣхъ остальныхъ, и притомъ, корифеевъ русской литературы, такъ какъ на второстепенныхъ авторовъ никакого времени не хватитъ, не только отмежеваннаго нами. Дай Богъ справиться вполнѣ только съ Пушкинымъ, Лермонтовымъ, Гоголемъ, Жуковскимъ, Грибоѣдовымъ, Некрасовымъ, гр. Л. Толстымъ, гр. А. Толстымъ, Тургеневымъ, Достоевскимъ, Майковымъ и, хотя отчасти, съ С. Т. Аксаковымъ, Полонскимъ, Плещеевымъ, Григоровичемъ, Салтыковымъ (Щедринымъ), Кольцовымъ, Никитинымъ и т. д. Попутно надо-же, хотя бы въ небольшихъ образцахъ, познакомиться съ произведеніями такихъ писателей, имѣющихъ историко-литературное значеніе, какъ Державинъ, Ломоносовъ, Фонъ-Визинъ, Озеровъ и т. д. Для того что бы спра-

виться съ этимъ необъятнымъ матеріаломъ, сколько нибудь послѣдовательно, нужно всю русскую литературу разбить на отдѣлы, причемъ выдѣлить всѣ произведенія, необходимыя и возможныя къ прочтенію, и распредѣлить ихъ по годамъ, сообразно возрасту учащихся, въ постепенномъ порядкѣ. Очевидно, нечего и думать прочесть все необходимое въ классахъ. Классное чтеніе должно служить только образцомъ механизма чтенія, способовъ усвоенія прочитаннаго, критическаго отношенія къ нему, грамматическаго разбора и т. д. Въ классѣ должны читаться отрывки литературныхъ произведеній, въ цѣломъ объемѣ прочитываемыхъ на дому, въ видѣ уроковъ, по которымъ должны даваться письменные или словесные отчеты.

Помилуйте, остановятъ насъ педагоги, да отъ такого ежедневнаго и однообразнаго упражненія въ чтеніи и письмѣ на русскомъ языкѣ, вы добьетесь того, что случилось уже съ древними языками,—родной языкъ опротивѣетъ учащимся и такъ же будетъ притуплять ихъ, какъ и языки мертвые!—Да, это непремѣнно случится, если будутъ заставлять учениковъ упражняться на сухомъ матеріалѣ, или на истязаніяхъ по грамматикѣ, но мы имѣемъ въ виду нѣчто совершенно иное, что непремѣнно должно пробуждать въ нихъ, и любознательность, и работу мысли.

Первымъ условіемъ полезныхъ результатовъ отъ такого упражненія мы считаемъ выборъ литературныхъ произведеній, которыя бы соотвѣтствовали возрасту и степени развитія учащихся и могли бы возбуждать въ нихъ живой интересъ. Для того, что бы сдѣлать это разумно и правильно, преподавателямъ русскаго языка нужно отрѣшиться отъ всякихъ предвзятыхъ мнѣній и взглядовъ и добросовѣстно стать въ положеніе самихъ учащихся, припомнить свое дѣтство и юность и, при помощи этого, сдѣлать выборъ произведеній литературы, наиболѣе отвѣчающихъ требованіямъ и условіямъ развитія каждаго возрастнаго періода. Мы ручаемся за то, что прекраснаго матеріала въ нашей литературѣ найдется гораздо больше, нежели нужно, что явствуетъ даже изъ того бѣглаго перечисленія, которое мы сдѣлали выше.

Вторымъ условіемъ мы признаемъ способъ чтенія литературныхъ произведеній и обсужденія и разработки ихъ содержанія. Басни Крылова можно прочесть, а многія и выучить такъ, что онѣ на всю жизнь засядутъ въ головѣ, съ своей жизненной философіей, а можно все это сдѣлать такъ, что ученики, долгое время, не въ состояніи будутъ слышать имени Крылова безъ отвращенія. Долго разсказывать, какъ нужно ставить дѣло для того, что бы добиться первыхъ и лучшихъ результатовъ, но мы полагаемъ, что каждый разумный и развитой человѣкъ пойметъ это и безъ нашихъ длинныхъ разъясненій. И эти чудныя басни, и сказки, и легкія поэмы лучшихъ нашихъ писателей, и мелкіе разсказы, написанные прекраснымъ языкомъ, даютъ не исчерпае-

мый матеріалъ для интересныхъ бесѣдъ съ учениками рѣшительно обо всемъ— о жизни, о природѣ, о людяхъ, съ цѣлью пробужденія мысли и чувства, развитія наблюдательности, привычки думать. Научиться искусству такъ поставить это дѣло нельзя изъ книгъ, для этого нужно, что бы учитель, прежде всего, самъ былъ высокообразованный и развитой человѣкъ, любящій свое преподавательское дѣло, умѣющій думать и наблюдать. Конечно, не всѣ учителя могутъ удовлетворять такимъ высокимъ требованіямъ, но къ этому нужно стремиться тѣми средствами, о которыхъ мы будемъ говорить ниже, въ части, посвященной преподавателямъ—воспитателямъ.

Здѣсь мы только остановимся на нѣкоторыхъ вопросахъ, касающихся преподаванія русскаго языка, и цѣлей, которыя нужно преслѣдовать при этомъ. Какъ только добыто умѣніе толково и правильно читать и писать, въ смыслѣ механизма, необходимо приступить къ письменнымъ изложеніямъ и пересказамъ прочитаннаго, сначала безъ всякихъ разсужденій. По поводу этихъ работъ учитель возбуждаетъ общія бесѣды въ классѣ, сравниваетъ различные способы пересказовъ, изложеній, указываетъ ошибки и невѣрности, разбираетъ ихъ громко съ авторами, постоянно вмѣшивая въ бесѣду, то однихъ, то другихъ учениковъ. Если приходятъ къ какимъ нибудь серьезнымъ выводамъ, они пишутся на доскѣ и переписываются въ тетради. Бесѣды эти касаются, какъ содержанія прочитаннаго или описаннаго, такъ и внѣшней формы изложенія, постепенно вмѣшивая въ дѣло грамматику, отмѣчая способы правописанія. Грамматика начинается съ простѣйшихъ правилъ и потомъ послѣдовательно усложняется. Масса практическаго чтенія и письма помогаетъ свыкаться съ грамматическими правилами.—Никакихъ учебниковъ грамматики не должно быть и въ заводѣ. Правило выводится изъ чтенія и письма, путемъ устныхъ разъясненій, причемъ усвоенное правило пишется на доскѣ и переписывается всѣми въ тетради, послѣ чего прочитывается по тетрадямъ нѣсколькими учениками, и въ такомъ видѣ служитъ для приготовленія и впослѣдствіи для справокъ и повторенія. Добытое этимъ способомъ знаніе грамматическихъ правилъ, постоянно повторяемое и часто примѣняемое на практикѣ, незамѣтно укореняется и дѣлается прочнымъ достояніемъ на всю жизнь, а главное, не затрудняетъ учениковъ и не возбуждаетъ отвращенія. Такимъ образомъ грамматика должна быть не самостоятельнымъ и весьма сухимъ и скучнымъ особымъ предметомъ обученія, а лишь необходимымъ подспорьемъ при изученіи языка.

Упражненія въ чтеніи и письмѣ постепенно усложняются. Отъ чтенія мелкихъ произведеній переходятъ къ болѣе сложнымъ, причемъ увеличиваются уроки чтенія и письма, задаваемыя для приготовленія дома. Отъ простыхъ пересказовъ прочитаннаго переходятъ къ легкимъ

описаніямъ, основаннымъ на собственныхъ наблюденіяхъ картинъ природы, мелкихъ эпизодовъ изъ собственной жизни, поѣздокъ, разныхъ празднествъ и т. д. Первые опыты такихъ самостоятельныхъ работъ должны производиться въ классѣ, подъ наблюденіемъ преподавателя, а когда уже получится нѣкоторой навыкъ въ нихъ, то задаются для приготовленія на дому, послѣ чего происходятъ общія бесѣды съ учениками въ классѣ. Слѣдующею ступенью будетъ постепенный переходъ къ оцѣнкѣ прочитаннаго, сначала, въ видѣ выдѣленія изъ прочитаннаго всего того, что остановило на себѣ особо вниманіе учениковъ, съ объясненіемъ, почему именно, а потомъ, въ видѣ разбора нѣкоторыхъ отрывковъ, сравненія описаній разными писателями однѣхъ и тѣхъ же явленій природы, напр. бури, захода и восхода солнца, лунной ночи, разныхъ состояній моря и т. д. Упражненія этого рода должны быть производимы въ бесѣдахъ съ учителемъ на словахъ и рѣже на письмѣ. Письменныя работы, для приготовленія дома, должны задаваться, не прежде пріобрѣтенія навыка въ классѣ по каждому роду работъ, такъ какъ самостоятельное составленіе ихъ, безъ такого навыка, не всякому подъ силу и можетъ оканчиваться тѣмъ, что, просидѣвъ надъ этимъ цѣлый вечеръ, ученикъ ничего не сдѣлаетъ, или сдѣлаетъ очень плохо и совсѣмъ не то, что нужно, только отъ непривычки съ этимъ обращаться.— Понятно, нужно избѣгать, по возможности, всякой такого рода непроизводительной работы. Гораздо смѣлѣе должно назначать работы по толковому чтенію дома, что̀ учащіеся могутъ дѣлать сообща съ кѣмъ либо ихъ домашнихъ — родителями, братьями, сестрами. Такой способъ чтенія дома, сообща съ кѣмъ нибудь, учитель имѣетъ возможность рекомендовать ученикамъ и даже слѣдить, до нѣкоторой степени, за тѣмъ, какъ это дѣлается. Особенно слѣдуетъ обращать вниманіе на чтеніе вслухъ и вырабатывать правильное произношеніе.

Само собою разумѣется, что учитель долженъ ясно себѣ представлять, что̀ должны прочесть ученики каждаго класса за учебный годъ, почему чтеніе распредѣляется систематически, соотвѣтственно подобранному литературному матеріалу, имѣя въ виду, что въ теченіи всего курса школы, ученики должны обязательно познакомиться сознательно со всѣми выдающимися писателями, по лучшимъ ихъ произведеніямъ. При ознакомленіи съ писателями, слѣдуетъ сообщать главныя черты ихъ жизни и дѣятельности, по возможности, пріучая учениковъ обособлять въ своемъ представленіи ихъ произведенія, съ ихъ личностью и значеніемъ въ литературѣ. Чрезвычайно важно останавливать вниманіе и мысль учащихся на сравненіи описаній однихъ и тѣхъ же фактовъ общественной, государственной и частной жизни людей, разными писателями, жившими въ разное время, наблюдавшими эти факты при различныхъ условіяхъ.

Богатѣйшимъ матеріаломъ для чтенія въ низшихъ и среднихъ классахъ должны служить историческіе романы нашихъ лучшихъ писателей, въ которыхъ, слава Богу, нѣтъ недостатка. Они удивительно увлекаютъ юные умъ и душу, развиваютъ любознательность и для учителя представляютъ благодарный, неизсякаемый источникъ для развитія учениковъ и умственно и нравственно. Возьмемъ для примѣра нѣсколько такихъ романовъ изъ разныхъ эпохъ и разныхъ писателей.—«Аскольдова Могила» Загоскина (изъ временъ Владиміра Святаго), «Князь Серебряный» гр. А. Толстого (изъ временъ Іоанна Грознаго) «Юрій Милославскій» Загоскина (воцареніе дома Романовыхъ, 1612 г.), «Брынскій лѣсъ» Загоскина (время царевны Софіи и дѣтство Петра Великаго) «Ледяной домъ» Лажечникова (XVIII вѣкъ, царствованіе Анны Іоанновны), «Рославлевъ», Загоскина (Отечественная война 1812 г.). Помимо дѣйствительно увлекательнаго содержанія этихъ романовъ, заставляющаго учениковъ со страстью отдаваться чтенію, что̀ уже составляетъ серьезный образовательный рессурсъ, какое богатство матеріала для работы мысли и чувства, лишь бы съумѣть разумно имъ воспользоваться. Въ этихъ романахъ юноша знакомится съ своей родиной въ шесть моментовъ ея историческаго развитія, раздѣленныхъ между собою нѣсколькими столѣтіями. Тѣ-же русскіе люди живутъ и дѣйствуютъ въ совершенно различной обстановкѣ, разно думаютъ, иначе понимаютъ и чувствуютъ себя и все окружащее. Жилище, одежда, пища, способы передвиженія, обычаи, нравы, отношенія людей и сословій между собою, къ правительственной власти, къ другимъ народамъ и государствамъ—все, на пространствѣ этого тысячелѣтія, различно въ разныя эпохи.

Если прочесть все это бѣгло, слѣдя только за фабулой, но ни на чемъ не останавливая мысли и чувства, то получится болѣе или менѣе хорошая практика въ языкѣ и то въ такомъ только случаѣ, если чтеніе происходило сколько нибудь систематично, а не по ночамъ на пролетъ.—Но можно и должно все это прочесть совсѣмъ иначе, на чемъ мы и настаиваемъ всѣми мѣрами. Необходимо по этимъ произведеніямъ прослѣдить внимательно, какъ все, что мы перечислили, постоянно измѣнялось, вплоть до нашихъ временъ, какъ измѣнялись сильно взгляды на жизнь, на назначеніе человѣка, на отношеніе его къ правамъ и обязанностямъ и т. д. Все это послѣдовательно должно запечатлѣваться въ головѣ юноши, въ соотвѣтствующихъ художественныхъ образахъ, въ которыхъ проходитъ передъ нимъ вся исторія родной страны. Безъ сухихъ учебниковъ, пойметъ онъ все значеніе исторіи и заинтересуется вопросами, какъ и почему все это такъ совершалось, какъ русскій человѣкъ справлялся, въ разныя эпохи, съ своими историческими задачами, какъ онъ думалъ, чувствовалъ, смотрѣлъ на окружающій міръ

Божій. Какой это неисчерпаемый источникъ для дѣйствительнаго развитія ума и характера, а не той формальной умственной гимнастики, о которой мечтають классики!—

Весьма важно, чтобы нашъ учащійся юноша со всѣмъ этимъ познакомился раньше того, какъ его станутъ мучить безъисходныя теоретическія, безпочвенныя сомнѣнія о томъ, куда и зачѣмъ идти въ жизни. Когда онъ прикоснется къ этой опасной чашѣ всевозможныхъ сомнѣній и блужданій, онъ уже не прочтетъ этихъ романовъ, онъ уже перерастетъ эти простыя сказанія о томъ, чѣмъ была когда-то наша Русь и какъ жила и чувствовала, а не зная, чѣмъ она была и жила прежде, онъ никогда не узнаетъ, чѣмъ она должна быть въ необъятномъ будущемъ.—Онъ, можетъ быть, и будетъ знать русскую исторію по учебнику, но никогда не узнаетъ, какъ эта исторія дѣлалась и переживалась русскимъ народомъ, не въ своихъ внѣшнихъ формахъ, на которыхъ исторія, какъ наука, по необходимости, болѣе основывается, а въ душѣ русскаго человѣка, въ его семьѣ, въ селѣ, на войнѣ, въ полѣ, на большой дорогѣ, въ Москвѣ и въ Петербургѣ, въ боярскомъ одѣяніи и подъ нѣмецкимъ кафтаномъ.—Совсѣмъ иное произойдетъ, когда своевременно прочитавъ все это въ увлекательной формѣ, онъ столкнется съ исторіей, какъ наукой, сухія и краткія положенія которой онъ лучше пойметъ при посредствѣ этого общечеловѣчнаго матеріала, уже заронившаго въ его молодую душу, и любовь къ родинѣ, и удивленіе передъ національными героями ея.

Что ничего этого нѣтъ теперь и что это составляетъ насущную потребность для русскаго учащагося юношества, какъ важнѣйшее воспитательно—образовательное средство—доказательство находимъ мы въ приведенномъ уже много разъ циркулярѣ нынѣшняго Министра Народнаго Просвѣщенія. Настаивая на томъ, чтобы Коммисія занялась обсужденіемъ, какія средства могли бы содѣйствовать развитію въ воспитанникахъ искренняго религіознаго чувства, привязанности и преданности своему Государю и Отечеству, чувства долга, чести, правдивости, уваженія къ авторитетамъ и т. д., Министръ ожидаетъ разрѣшенія этихъ важныхъ вопросовъ отъ Коммисіи. Мы полагаемъ, что предложенное нами средство значительно и безъ особеннаго труда содѣйствуетъ достиженію поставленной цѣли. Мы думаемъ, на основаніи личнаго опыта, что ничто такъ удобно и практически не знакомитъ юношество съ исторіею родной страны и духомъ и характеромъ своего народа, какъ хорошіе историческіе романы, въ которыхъ, повторяемъ, недостатка въ нашей литературѣ нѣтъ.—Загоскинъ, Лажечниковъ, гр. А. Толстой, гр. Л. Толстой, Пушкинъ, не считая второстепенныхъ писателей,—это прекрасный матеріалъ, съ которымъ дай Богъ только справиться. Художественный историческій романъ вообще составляетъ

лучшее подспорье для изученія исторіи, даже и чужихъ народовъ, но вліяніе его на развитіе учащихся несравненно сильнѣе, когда содержаніе его берется изъ родной исторіи и обработывается русскимъ-же писателемъ.—Насколько намъ извѣстно, въ нашихъ школахъ никогда не придавали значенія чтенію историческихъ романовъ, какъ систематически веденному занятію, почему мы и не видимъ широко распространеннаго вліянія этого рода литературы на наше общество. Но мы прямо удостовѣряемъ, что лица, своевременно и съ интересомъ знакомившіяся съ нею, гораздо лучше усвоивали себѣ русскую исторію именно потому, что она запечатлѣвалась въ ихъ умѣ, не въ отвлеченныхъ и безличныхъ положеніяхъ, или въ массѣ безтолково нагроможденныхъ, сухо изложенныхъ фактовъ, а въ художественныхъ образахъ. Нужды нѣтъ, что эти образы не всегда изображали точно и вѣрно прошлую дѣйствительность, это впослѣдствіи исправится, а важно то, что они заставляли работать умъ и чувство, что юный читатель и въ далекомъ прошломъ находилъ что-то, родственное ему самому, что, нѣсколько въ иной формѣ, и теперь проявляется, и въ немъ самомъ, и въ окружающей его обстановкѣ жизни.

Мы можемъ здѣсь указать на то, какъ замѣчательные историческіе романы Вальтеръ-Скотта помогли всему европейскому образованному обществу понять истинный смыслъ и значеніе средневѣковой исторіи Европы и главныхъ основъ ея—католицизма, рыцарства и феодализма. Ученые спеціалисты, конечно, могли безъ нихъ обойтись, но просто образованные люди и до сихъ поръ безъ этихъ прекрасныхъ иллюстрацій не уразумѣютъ внутренней жизни средневѣковыхъ—человѣка, общества и государства. Воспитательно-образовательное значеніе романовъ Вальтеръ-Скотта всюду признано, въ видѣ непререкаемой истины, почему-же наши школы не пользуются ими и произведеніями лучшихъ послѣдователей этого геніальнаго родоначальника историческаго романа, для цѣлей умственнаго и нравственнаго развитія учащихся?

Мы не вычитали всего этого изъ книгъ, а говоримъ такъ убѣжденно потому, что не разъ испытали силу историческаго романа, какъ могучаго, общеобразовательнаго и воспитательнаго средства. Никакое другое чтеніе не оставляетъ такого глубокаго впечатлѣнія въ юныхъ читателяхъ, какъ историческій романъ. Тутъ совмѣщается все, что можетъ возбудить истинную любознательность и содѣйствовать укорененію общихъ взглядовъ на жизнь и людей. Интересная фабула и при томъ не фантастическая, какъ въ сказкѣ или бытовой повѣсти, а построенная на дѣйствительныхъ фактахъ, которые входятъ въ составъ необходимаго знанія каждаго образованнаго человѣка. Бытовыя и психическія стороны человѣческой жизни удивительно помогаютъ усвоивать и запечетлѣвать въ умѣ историческія событія, оживляя сухое изложеніе

науки. Всѣ жизненные факты въ прошломъ совершались гораздо проще, нежели теперь, а потому понятнѣе молодому, еще не развитому уму. Тутъ еще нѣтъ тѣхъ сложныхъ задачъ политическихъ, соціальныхъ, экономическихъ, невропатологическихъ, которыя выступаютъ уже въ современныхъ произведеніяхъ литературы, какъ отраженія сильно усложнившейся жизни, еще недоступной юнымъ уму и сердцу. Не имѣя этой необходимой умственной и нравственной подготовки, наши юноши прямо окунаются въ современную литературу и тутъ-то происходитъ столпотвореніе вавилонское, смѣшеніе языковъ, типовъ, представленій, безъ всякаго прочнаго руководительства. Не зная, чѣмъ и какъ жила родина въ прошломъ, они встрѣчаются съ цѣлымъ ассортиментомъ сложныхъ и путанныхъ комбинацій разныхъ идеаловъ, одинъ другому противорѣчащихъ. Одни утверждаютъ, что надо отрѣшиться отъ прошлаго и начать совсѣмъ новую жизнь во всѣхъ отношеніяхъ, взявъ за образецъ сосѣдей, а, еще лучше, все передѣлать на такой ладъ, какого еще никогда не было, другіе добиваются, что бы крѣпко заперли на запоры всѣ входы и выходы за предѣлы страны и возвратились къ преданіямъ старины глубокой и тамъ искали истины, которая разрѣшитъ всѣ сомнѣнія, несмотря на то, что условія жизни круто измѣнились сверху до низу.

Боже мой, какъ трудно во всемъ этомъ разобраться нашему несчастному обладателю аттестата зрѣлости, какому жестокому испытанію и какой страшной опасности онъ подвергается, вступая въ жизнь съ подготовкой, получаемой въ гимназіи. Въ школѣ его тщательно оберегали отъ этой злокозненной литературы, не только не включая ее въ программу, но и всячески отнимая у него возможность восполнить этотъ тяжкій пробѣлъ домашними, самостоятельными занятіями, такъ какъ дома нельзя успѣть приготовить заданныхъ уроковъ по ненужнымъ для жизни предметамъ. Гдѣ же и въ чемъ искать опоры отъ того наплыва разнообразныхъ идей, впечатлѣній, которыя нахлынутъ со всѣхъ сторонъ, туманныя, противорѣчивыя, радикальныя. Ихъ такъ много окажется, а въ школѣ объ этомъ не было ни полъ-слова, ни намека.—На это школа ясно и категорически отвѣчаетъ—ищите разъясненія своихъ недоумѣній въ одномъ только мѣстѣ, въ одномъ уголкѣ, съ котораго все начиналось 2000 лѣтъ тому назадъ, обратите ваши, алчущіе и жаждущіе истины, взоры на древнеклассическій міръ—въ его исторіи, литературѣ, наукѣ и цивилизаціи вы найдете все, что вамъ нужно. Но тамъ совсѣмъ не было того, что насъ теперь окружаетъ со всѣхъ сторонъ. Правда, отвѣчаетъ школа, тамъ ничего этого не было потому, что этого и не должно быть, а если существуетъ теперь, то въ видѣ непростительной ереси, съ которой ничего общаго не нужно имѣть, а потому и знать ее не слѣдуетъ. Тѣмъ не менѣе знать ее нужно, хотя бы

для того, что бы умѣть бороться съ нею, и потому еще, что далеко не все въ ней ложно и дурно, а, напротивъ, въ окружающей жизни, цивилизаціи и рѣшительно во всемъ гораздо болѣе хорошаго, разумнаго и человѣческаго, не жели было у древнихъ Грековъ и Римлянъ. Нужно только умѣть отдѣлить добрыя зерна отъ сорныхъ, нужно умѣть оріентироваться во всѣмъ этомъ. И вотъ приходится въ такомъ пестромъ калейдоскопѣ самимъ разбираться, какъ Богъ на душу положитъ, ничѣмъ для этого не запасшись въ предусмотрительной школѣ. Большая часть такихъ зрѣлыхъ юношей, въ которыхъ, въ достаточной степени, забита всякая умственная жизнь и притуплена любознательность, бросается на первую попавшуюся подъ руку или представляющую матеріальныя выгоды спеціальность и приступаетъ къ осуществленію единственной цѣли, подсказываемой, обыкновенно, самою жизнью, безъ всякой школы, а именно, добыванію возможно болѣе питательнаго куска хлѣба. Но не всѣ отъ природы такъ созданы, чтобы, хотя близко побывавъ возлѣ науки, не задаться болѣе серьезными вопросами и не желать узнать науку и жизнь глубже и всестороннѣе. Эти лучшіе, но наиболѣе несчастные питомцы нашей средней школы сознаютъ необходимость пополнить оставленные ею пробѣлы въ образованіи и развитіи и стремятся къ этому каждый по своему, безъ руля и поддержки . . . . .

Переходимъ къ разъясненіямъ, что мы понимаемъ подъ изученіемъ въ школѣ теоріи словестности и исторіи литературы.—Опять повторяемъ—отнюдь не сухіе учебники, а изученіе литературныхъ формъ при чтеніи лучшихъ произведеній русскихъ писателей, какъ естественный и логическій выводъ изъ этой работы. Эти теоретическія обобщенія различныхъ литературныхъ формъ записываются конспективно въ тетради, по мѣрѣ ихъ прочнаго усвоенія на практикѣ, и служатъ потомъ для справокъ и напоминанія, не только въ школѣ, но и въ жизни. Добытое такимъ путемъ знаніе, не разъ выраженное самими учащимися, въ письменной и словесной формѣ, врядъ-ли когда уйдетъ изъ головы, тогда какъ, заученное изъ учебника, оно весьма быстро испаряется и какъ-то плохо примѣняется на практикѣ.

Мы уже говорили о томъ, что, при чтеніи произведеній различныхъ писателей, необходимо постоянно сообщать ученикамъ, примѣняясь къ ихъ возрасту и развитію, соотвѣтствующія данныя о ихъ значеніи въ литературѣ, объ условіяхъ, вызывавшихъ появленіе въ свѣтъ ихъ произведеній и при которыхъ онѣ писались, біографическія свѣдѣнія о ихъ жизни и дѣятельности и т. д. Все это вовсе не надо укладывать въ какія нибудь систематическія рамки до поры до времени, а давать въ видѣ иллюстрацій къ прочитанному, въ цѣляхъ лучшаго усвоенія самыхъ произведеній. По мѣрѣ накопленія этого историко-литературнаго матеріала, въ высшихъ классахъ не будетъ стоить никакого труда все

это обобщить, разгруппировать всѣхъ нашихъ писателей, по ихъ значенію, по времени ихъ дѣятельности, по степени и качеству ихъ вліянія на общество, литературу и д. т.—Это обобщеніе можно сдѣлать по краткому, но хорошо составленному, учебнику исторіи литературы, а еще лучше—по записямъ въ тетрадки, со словъ преподавателя.

Пройдя такимъ способомъ русскій языкъ и литературу, ученикъ пріобрѣтаетъ интересъ къ знанію и навыкъ къ быстрому и толковому воспринятію знаній, въ чемъ ему помогаетъ хорошо усвоенный механизмъ родного языка и практика умѣло и быстро пользоваться имъ. Самъ языкъ его не развиваетъ умственно, а служитъ лишь могучимъ средствомъ для усвоенія всѣхъ, нужныхъ для развитія, свѣдѣній и ознакомленія его съ весьма разнообразной и обширной работой человѣческой мысли, насколько она проявилась въ родной литературѣ. Чего только эта богатая литература не касалась на протяженіи одного только XIX столѣтія? Съ какихъ только сторонъ она не разсматривала и не разъясняла человѣка вообще и русскаго въ особенности. Какія тонкія, истинно-художественныя формы нашего роскошнаго языка нашли себѣ выраженіе въ произведеніяхъ такихъ художниковъ слова, какими были Пушкинъ, Лермонтовъ, Тургеневъ? Все, что волновало Россію и русскаго человѣка въ разныя эпохи ихъ исторической жизни, вплоть до послѣдняго времени—крупными штрихами отпечатлѣлось въ нашей, чуть ли не лучшей изъ современныхъ европейскихъ, литературѣ. Тотъ, кто своевременно и сознательно усвоитъ себѣ это неисчерпаемое богатство генія, мысли и чувства, не можетъ выйти изъ школы, юношей, совершенно неподготовленнымъ къ жизни, по крайней мѣрѣ, русской. Онъ долженъ знать Россію, ея людей, народный бытъ, природу, сущность ея государственнаго и общественнаго строя, иначе у него нѣтъ способности понимать жизнь, такого уже никогда и ничему нельзя научить. Все, чему недоучила ихъ общая школа, они при помощи только этого средства, могутъ добыть самостоятельнымъ трудомъ. А главное — мы такъ затрудняемся въ воспитаніи характеровъ нашихъ дѣтей. Гдѣ же искать лучшихъ средствъ, какъ не въ знакомствѣ съ литературными типами идеальныхъ людей, созданныхъ лучшими русскими талантами? Вѣдь ни одинъ русскій писатель не толкаетъ читателя въ область зла и порока, съ цѣлью заразить, а если и показываетъ дурное, то только для того, чтобы предупредить о злѣ, отторгнуть отъ него съ негодованіемъ и толкнуть къ идеалу, невсегда достижимому, но всегда дорогому для неиспорченнаго человѣка, какимъ является учащійся юноша. Постоянно, изо дня въ день, быть въ тѣсномъ общеніи съ этими лучшими и чистѣйшими идеалами, въ теченіи самаго впечатлительнаго періода молодой жизни, это ли не настоящая воспитательная школа?—Нерѣдко опасаются, что при такихъ условіяхъ

выходятъ люди, слишкомъ идеально смотрящіе на жизнь, а потому плохо съ нею справляющіеся. Чего-чего, но отнюдь не этого нужно бояться современному русскому обществу, переполненному узкими эгоистами, смотрящими на жизнь, съ точки зрѣнія личныхъ интересовъ, власти, чиновъ, денегъ и всякихъ матеріальныхъ благъ. Когда между нами заведется человѣкъ, ставящій себя и матеріальную сторону жизни на послѣднее мѣсто и мечтающій объ общемъ благѣ, правдѣ и справедливости, равныхъ для всѣхъ,—это непремѣнно будетъ старикъ и его назовутъ человѣкомъ 40-хъ годовъ, непрактичнымъ, не отъ міра сего. Дайте намъ такихъ людей побольше и не бойтесь ихъ непрактичности. Повѣрьте, жизнь сведетъ ихъ съ облаковъ и приблизитъ къ пониманію современныхъ ея условій. А вотъ бѣда, когда человѣкъ вступаетъ въ жизнь безъ всякихъ идеаловъ, не запасшись ими, ни въ семьѣ, ни въ школѣ. Ихъ уже не найдетъ онъ въ современной жизни, а безъ нихъ, и скучно жить, и ничего не сдѣлаешь путнаго изъ собственнаго, мизернаго существованія.

Результаты указанной нами постановки преподаванія русскаго языка, въ полномъ его объемѣ, очевидны. Окончившіе курсъ такой школы будутъ свободно владѣть роднымъ языкомъ въ рѣчи, въ чтеніи и на письмѣ, чего теперь нѣтъ совсѣмъ. Это обстоятельство окажетъ сильнѣйшее вліяніе на успѣшность занятій всѣми остальными предметами обученія въ общеобразовательной школѣ и въ высшихъ спеціальныхъ. На всякую умственную работу потребуется несравненно меньше времени, нежели при условіи плохого знанія языка преподаванія: механизмъ усвоенія знанія значительно облегчается.—Юноша, не привыкшій много писать и читать, теряетъ массу времени и труда на всякую умственную работу, что̀, въ свою очередь, очень мѣшаетъ ему заинтересоваться ею. Важно, чтобы чтеніе и всякое занятіе менѣе утомляло голову, давалось возможно легче, что̀ сберегаетъ силы учащагося и поддерживаетъ въ немъ энергію. При усвоенной привычкѣ къ такому труду, нѣсколько десятковъ страницъ убористой печати одолѣвается безъ утомленія, а безъ этого нѣсколько страницъ навѣваютъ скуку, производятъ утомленіе, мѣшающее хорошему усвоенію прочитаннаго.

Такимъ лишь усиленнымъ и ежедневнымъ упражненіемъ въ языкѣ на лучшихъ произведеніяхъ литературы и можно достигнуть того, что въ теченіе курса будетъ прочитано все лучшее, написанное на родномъ языкѣ, такъ какъ, въ виду обширности матеріала, сдѣлать это можно только при хорошемъ навыкѣ къ чтенію. Всѣмъ извѣстно, что наибо̀льшее умственное развитіе человѣкъ получаетъ отъ ознакомленія съ изящной литературой. Ничто такъ сильно не вводитъ человѣка въ разнообразные интересы жизни, какъ произведенія изящной литературы. Нѣтъ той области знанія, которая въ нихъ не затрогивается, хотя бы въ общихъ

чертахъ. Нѣтъ такого уголка души и ума человѣческихъ, который бы не находилъ въ нихъ отклика. Особенно драгоцѣнное, ничѣмъ незамѣнимое вліяніе изящная литература оказываетъ на образованіе характера, на усвоеніе нравственныхъ принциповъ. Мы постоянно жалуемся на отсутствіе въ нашемъ распоряженіи хорошихъ воспитательныхъ средствъ, и въ тоже время наша общеобразовательная школа такъ непростительно пренебрегаетъ такимъ богатѣйшимъ воспитательнымъ источникомъ, какъ литература. Съ нею знакомятся въ нашихъ школахъ въ какихъ то обрывкахъ, исключительно съ цѣлью изученія формъ языка и грамматики, а не внутренняго его содержанія. Попытки нѣкоторыхъ учителей останавливать вниманіе учениковъ на оцѣнкѣ содержанія произведеній литературы, Гр. Толстой называлъ «тратой уроковъ на самыя разнородныя разсужденія, не только безполезныя, но иногда и положительно вредныя»!!—Только немногіе, исключительные счастливцы, благодаря особенно выдающимся способностямъ и собственной инициативѣ, вступаютъ въ жизнь, ознакомившись съ родною литературою, а вся масса выходящихъ изъ нашихъ среднихъ школъ, не имѣетъ о ней почти никакого понятія. На чемъ же, при такихъ условіяхъ можетъ правильно развиться характеръ? Гдѣ для этого нужные образцы? Не математика же или древніе языки расшевелятъ душевные тайники учащихся?.

Не развивъ въ себѣ любви къ литературѣ до 18-ти-лѣтняго возраста въ школѣ, этотъ важный пробѣлъ уже трудно пополнить впослѣдствіи, когда практическая жизнь начнетъ дѣлать свое обычное дѣло—отравлять идеальныя стремленія и всячески матеріализировать душу человѣка. А тутъ и безъ того ее зачерствили и притупили мертвыми языками.—Вообще нужно сказать, въ педагогическихъ сферахъ вліянію литературы на развитіе учащихся не придаютъ надлежащаго значенія, какое она имѣетъ въ дѣйствительности. А между тѣмъ жизнь ясно доказываетъ, что это самое могучее средство, какимъ только обладаетъ человѣчество, для своего нравственнаго и умственнаго развитія. Скажите, читатель, встрѣчали-ли вы такихъ, дѣйствительно образованныхъ и развитыхъ людей, которые бы мало были начитаны по своей родной изящной литературѣ, а нерѣдко и по другимъ иностраннымъ литературамъ?—Конечно, нѣтъ. Наоборотъ, вы замѣчали, что люди, слабо образованные и не развитые, всегда отличаются однимъ общимъ свойствомъ—они почти не знакомы съ изящной литературой, не имѣютъ къ ней никакого влеченія и почти ничего не читаютъ. Припомните также, что даже даровитые люди, слишкомъ рано отдавшіеся изученію какой нибудь, хотя бы и очень серьезной, научной спеціальности, и мало начитанные по изящной литературѣ, носятъ на себѣ какой-то отпечатокъ сухости, отчужденности отъ всего, что не касается занимаю-

щей ихъ спеціальности. Это какіе то не полные люди, живущіе узкою жизнью, быстро черствѣющіе. Не ясно ли отсюда, что знакомство съ изящной литературой и неизмѣнный интересъ къ ней всегда сопутствуютъ истинному умственному и нравственному развитію.

Всѣ, истинно образованные, люди очень различаются между собою въ знакомствѣ съ спеціальными научными литературами по разнымъ отраслямъ знаній, но обыкновенно, они въ одинаковой степени знакомы съ изящной литературой. Ни по одной научной отрасли знанія человѣку не предстоитъ ознакомиться съ такимъ обширнымъ матеріаломъ, какъ по изящной литературѣ, почему на это нужна, своевременно усвоенная, привычка къ чтенію. По одной русской литературѣ XIX вѣка, ограничившись только лучшими поэтами и беллетристами, это составитъ нѣсколько сотъ большихъ книгъ. Придавъ къ этому литературу критическую и историческую, также имѣющія общій характеръ, получимъ счетъ, переходящій далеко за тысячи томовъ. Но и этимъ ограничиться нельзя—необходимо познакомиться, хотя бы только съ классическими произведеніями иностранныхъ литературъ, если можно, въ подлинникахъ, а нѣтъ, такъ въ переводахъ, и подсчетъ матеріала пріобрѣтаетъ колоссальные размѣры, переходящіе всякіе предѣлы возможнаго для человѣка даже и очень даровитаго, и трудолюбиваго.

Для того, чтобы ознакомиться только съ лучшими произведеніями изящной литературы, необходимо, не только всю жизнь удѣлять не мало времени привычному чтенію, но, и это главное, своевременно запастись всѣми нужными средствами для такой постоянной работы. Главный матеріалъ долженъ быть прочитанъ въ теченіи учебнаго времени въ общеобразовательной и спеціальной школахъ, потому что въ этомъ періодѣ только возможно прочесть болѣе простыя и раннія вещи, которыхъ взрослый человѣкъ никогда не станетъ читать, а безъ нихъ трудно усвоивать произведенія позднѣйшія и болѣе сложныя. По выходѣ изъ учебныхъ заведеній, люди тогда только продолжаютъ много читать, когда они много читали въ школѣ и усвоили себѣ привычку и любовь къ этому занятію, а вмѣстѣ съ этимъ и необходимую подготовку. Въ противномъ случаѣ, имѣющемъ мѣсто въ настоящее время, при современныхъ школьныхъ системахъ, вступаетъ въ жизнь молодой человѣкъ, охваченный практическими интересами, неразвивъ въ себѣ любви къ чтенію, не зная, какъ обращаться съ литературой, гдѣ и чего искать, совершенно отвыкаетъ отъ всякаго чтенія, не зная даже, какую именно пользу, или удовольствіе онъ могъ бы изъ него извлечь. Мало того, такъ какъ школа не развивъ въ немъ серьезныхъ литературныхъ вкусовъ, не выяснила ему глубокого значенія истинныхъ сокровищъ литературы, то онъ бросается на такъ называемые легкіе, фривольные, скабрезные, символическіе, декадентскіе и всякіе другіе

продукты современной рыночной печати, теряя на нихъ послѣдніе остатки какихъ либо нравственныхъ устоевъ. Само собой разумѣется, если бы наши школы давали серьезное литературное развитіе, то молодые люди стали бы разбираться въ этой литературной стряпнѣ и не подвергались бы отравляющему вліянію ея. Этого именно результата мы и желаемъ добиться, предлагая указанную нами постановку преподаванія русскаго языка и литературы въ нашей общеобразовательной школѣ.

Намъ остается въ нѣсколькихъ словахъ коснуться преподаванія церковно-славянскаго языка. Какъ мы отмѣтили въ таблицѣ учебныхъ предметовъ, для всякаго русскаго человѣка, на какой бы ступени онъ не стоялъ, необходимо толково читать на церковно-славянскомъ языкѣ. Если онъ не церковно-служитель и не филологъ, то ни въ какихъ другихъ знаніяхъ по этому языку онъ не нуждается. Слѣдовательно все занятіе должно состоять въ чтеніи въ классѣ сочиненій на церковно-славянскомъ языкѣ и переводѣ ихъ на русскій. Ради бога только не задавайтесь цѣлью облегчить изученіе русскаго языка погруженіемъ учащихся въ дебри славянской грамматики. Изъ этого ровно ничего не выйдетъ, какъ ничего не выходитъ и до сихъ поръ, кромѣ потери времени на скучный и безполезный предметъ. При чтеніи, конечно, придется ознакомить исподоволь учащихся съ нѣкоторыми особенностями этой грамматики, но въ самыхъ ничтожныхъ размѣрахъ, въ предѣлахъ отличій ея отъ грамматики русскаго языка и только. Не забывайте, что слишкомъ усиленное занятіе, даже чтеніемъ на церковно-славянскомъ языкѣ, неблагопріятно отражается на русскомъ произношеніи и на конструкціи фразъ, что̀ доказываютъ представители нашего духовенства, получающіе образованіе въ духовныхъ семинаріяхъ и академіяхъ, говорящіе по русски съ замѣтнымъ акцентомъ и употребляющіе на словахъ и на письмѣ церковно-славянскіе обороты рѣчи.

За русскимъ языкомъ, въ порядкѣ послѣдовательности, должно идти преподованіе живыхъ иностранныхъ языковъ. Мы не предрѣшаемъ здѣсь вопроса о количествѣ иностранныхъ языковъ, признавая весьма желательнымъ изученіе трехъ главнѣйшихъ изъ нихъ— французскаго, нѣмецкаго и англійскаго. Наиболѣе типичнымп и трудными мы считаемъ первые два, при знаніи которыхъ, изученіе англійскаго языка, съ его простѣйшей изъ грамматикъ, не представляетъ никакихъ затрудненій. Въ крайнемъ случаѣ, конечно, можно ограничиться французскимъ и нѣмецкимъ языками. Дѣло не въ этомъ, а въ томъ, что бы поставить, наконецъ, преподаваніе иностранныхъ языковъ на надлежащую высоту и вывести ихъ изъ разряда необязательныхъ и, пренебрегаемыхъ школою, предметовъ.

Живые иностранные языки, въ сущности, имѣютъ тоже относи-

тельное значеніе, что и родной т. е. незамѣнимаго средства для пріобрѣтенія и усвоенія знаній, въ которыхъ нуждается серьезная работа мысли и успѣшная дѣятельность человѣка въ жизни. Разница заключается въ степени знанія этихъ языковъ, какая достигается въ школѣ. Тогда какъ родной языкъ можно и должно стремиться изучить въ совершенствѣ, иностраннымъ языкамъ приходится поневолѣ ограничиваться значительно меньшими степенями знаній, доступными школѣ. Это-то и нужно опредѣлить возможно яснѣе и практичнѣе и указать средства, какъ достигнуть, чего недостаетъ нашей современной средней школѣ. Прежде всего необходимо поставить этотъ предметъ въ одинаковыя условія со всѣми другими предметами обученія, что̀ прямо вытекаетъ изъ общей нашей мысли, что въ школѣ не должно быть дѣленія преметовъ на главные и второстепенные. Требованія по отношенію къ иностраннымъ языкамъ должны быть значительно повышены, въ связи съ повышеніемъ ихъ на повѣрочныхъ испытаніяхъ, при поступленіи въ университетъ и высшія учебныя заведенія.—Юноша, не удовлетворяющій этимъ требованіямъ, не долженъ имѣть доступа къ высшему образованію, какъ не обладающій, въ достаточной степени, общими средствами къ его прохожденію. Нельзя же мириться съ тѣмъ, что происходитъ теперь на нашихъ глазахъ—въ университетъ проходятъ люди, не умѣющіе даже механически читать ни на одномъ новомъ иностранномъ языкѣ. Въ этомъ отношеніи оказываются нѣсколько лучше подготовленными реалисты, идущіе на практическую, техническую дѣятельность, и воспитанницы нашихъ женскихъ учебныхъ заведеній, нежели гимназисты—классики, которымъ только и открыта ученая дорога. Что же это такое—разработка науки и высшая государственная и общественная дѣятельность менѣе нуждаются въ знаніи иностранныхъ языковъ, нежели болѣе узкая практическая дѣятельность?—Въ реальномъ училищѣ на нѣмецкій языкъ полагается больше времени, нежели на русскій, а на французкій языкъ 18 недѣльныхъ уроковъ. Въ классической гимназіи обязателенъ одинъ только языкъ, по выбору, да и на тотъ полагается minimum времени, посвящаемаго реалистами на второстепенный языкъ (19 недѣльныхъ уроковъ). При такой, внѣшней даже, постановкѣ дѣла, конечно, нельзя и требовать никакихъ серьезныхъ знаній отъ учащихся, особенно если прибавить къ этому полное пренебреженіе внутренней стороной преподаванія языковъ.

Гр. Толстой прямо заявляетъ, въ своемъ представленіи въ Государственный Совѣтъ, сопровождавшемъ проектъ реформы, что оставляетъ обязательнымъ одинъ только новый языкъ, такъ какъ одновременное изученіе многихъ иностраняыхъ языковъ (въ числѣ которыхъ первенствующее значеніе придано двумъ древнимъ) не принесетъ никакой пользы, кромѣ излишняго обремененія. Исключеніе онъ сдѣлалъ для

желающихъ заниматься двумя языками, но подъ тѣмъ, непремѣннымъ условіемъ, что бы эти ученики оказывали блестящіе успѣхи по обоимъ древнимъ языкамъ. Другими словами, для того, чтобы еще обременить себя уроками по одному новому языку, нужно порядочно окунуться въ оба древніе языка, что̀, какъ извѣстно, дается съ большимъ трудомъ. Немудрено, что желающихъ усиливать, и безъ того большія тягости, гимназическаго обученія, оказывается очень немного, если они и есть вообще. Да и какая надобность можетъ быть въ томъ, что бы безполезно просиживать нѣсколько лишнихъ часовъ за предметомъ, которому не придается никакого значенія въ школѣ, а потому, онъ прескверно преподается. Далѣе, признавая, что въ средней школѣ нельзя, будто-бы, добиться знанія новаго иностраннаго языка, гр. Толстой почти не останавливался на способѣ преподаванія, устранивъ всѣ практическіе пріемы и поставивъ maximum требованій—легкіе переводы съ иностраннаго на русскій языкъ и неизбѣжное знаніе злополучной грамматики.

Мы держимся совершенно иного взгляда. Прежде всего, мы ставимъ условіемъ добиваться отъ учащихся возможно быстраго и правильнаго чтенія и письма, посредствомъ усиленныхъ упражненій, по крайней мѣрѣ въ низшихъ классахъ, по возможности, ежедневно. Затѣмъ обязательны разговоры съ учителемъ и письменные переводы съ русскаго на иностранный языкъ, непремѣнно подъ руководствомъ и наблюденіемъ учителя, а отнюдь не въ видѣ самостоятельнаго приготовленія переводовъ дома, одинаково вредныхъ по всѣмъ иностраннымъ языкамъ, до тѣхъ поръ, пока не овладѣли ими хорошо.—Для домашнихъ занятій задаются и постепенно усложняются, въ качественномъ и количественномъ отношеніяхъ, письменные и устные переводы съ иностраннаго на русскій языкъ. Это опять упражненія въ русскомъ языкѣ и очень полезныя занятія по языку иностранному. Учащійся заучиваетъ массу словъ и долженъ быть непремѣнно заинтересованъ возможно лучшей передачей перевода на родномъ языкѣ, по изящности и точности его. Желательно, конечно, что бы преподаватели иностранныхъ языковъ хорошо владѣли русскимъ языкомъ, но надо считаться съ трудностью этого условія, особенно, когда приходится имѣть дѣло съ иностранцами. Поэтому внѣшняя сторона переводовъ можетъ нѣсколько страдать, что̀ не будетъ представлять особой опасности, если одновременно съ этимъ ученики будутъ серьезно заниматься по русскому языку. Точной же передачи перевода учитель можетъ добиться и при несовершенномъ знаніи русскаго языка, объясняя истинный смыслъ переводимыхъ оборотовъ рѣчи на своемъ родномъ языкѣ и вызывая самостоятельныя усилія учениковъ выразить это правильнѣе на родномъ языкѣ.

По мѣрѣ усвоенія механизма языка и ознакомленія съ большимъ количествомъ словъ и выраженій, практически вводится въ преподава-

ніе грамматика, по возможности, не по учебнику, а посредствомъ записей въ тетради объясненій учителя. Этотъ способъ нужно примѣнять вездѣ, гдѣ только возможно. Въ высшихъ классахъ упражненія значительно усложняются, причемъ производятся исключительно на классическихъ произведеніяхъ оригинальной литературы. Чтеніе лучшихъ писателей должно служить главнымъ матеріаломъ для этого. Въ высшихъ классахъ слѣдуетъ задавать для прочтенія на дому цѣльныя вещи на нѣсколько дней, и потомъ бесѣдовать о прочитанномъ, причемъ весьма важно сообщать историко-литературныя данныя, какъ мы это объясняли по русскому языку, которыми и ограничивается ознакомленіе съ исторіей литературы.

Не можетъ быть, чтобы, при такой постановкѣ преподаванія иностранныхъ языковъ, нельзя было добиться, хотя бы того, чтобы оканчивающіе курсъ правильно, бѣгло и свободно читали и писали на иностранныхъ языкахъ, а главное, умѣли переводить свободно на родной языкъ не только легкія вещи, но и трудныя. Могутъ быть недочеты въ грамматикѣ, но не въ навыкѣ переводить и въ знаніи достаточнаго количества словъ и оборотовъ рѣчи. При такой подготовкѣ по новымъ языкамъ, всѣ, кому окажется нужнымъ добыть болѣе обширныя по нимъ знанія, будутъ имѣть полную возможность получить ихъ самостоятельными занятіями, безъ которыхъ достигнуть болѣе серьезныхъ результатовъ по языкамъ дѣйствительно невозможно. Родной языкъ имѣетъ то преимущество, что на немъ человѣкъ работаетъ ежедневно, чего нельзя сдѣлать въ такой мѣрѣ ни по одному языку иностранному.

Само собой разумѣется, что, для достиженія указанныхъ результатовъ, потребуется не 19 недѣльныхъ уроковъ по каждому языку, а по крайней мѣрѣ 30, если нельзя выкроить больше времени, и правовѣрной грамматикой надо жертвовать въ пользу практическаго упражненія въ языкахъ.—Разъ эти требованія будутъ серьезно поставлены и даны средства къ ихъ осуществленію, при томъ условіи, что, безъ указанной степени знанія двухъ иностранныхъ языковъ, никто не будетъ имѣть доступа къ высшему образованію, то результаты придутъ—въ этомъ сомнѣваться нельзя.

Но для этого нужно твердо усвоить то положеніе, что всякій языкъ успѣшно изучается только практическимъ методомъ, а отнюдь не теоретическимъ, грамматическимъ. Объектомъ теоретическаго изученія языкъ можетъ служить только для филологіи, которой нѣтъ мѣста въ общеобразовательной школѣ. А филологи могутъ приступать къ такому научному изученію языка послѣ того, какъ въ совершенствѣ изучатъ его практически. Всѣ общеобразованные люди и спеціалисты по всѣмъ другимъ категоріямъ знаній нуждаются только въ практическомъ знаніи языковъ и въ возможно свободномъ примѣненіи ихъ въ чтеніи, раз-

говорѣ и на письмѣ, чему, какъ извѣстно, не можетъ обучить теорія вообще, грамматика въ частности. Припомните, читатель, какъ часто товарищи ваши по гимназіи прекрасно отчеканивали наизусть спряженія французскихъ глаголовъ по порядку, во всѣхъ временахъ, залогахъ, наклоненіяхъ и въ то же время не имѣли ни малѣйшаго представленія о томъ, въ какихъ случаяхъ употреблются эти формы. Когда тѣ же формы встрѣчались при чтеніи, ученикъ безпрепятственно перемѣшивалъ ихъ между собою и переводилъ невѣроятную гиль. Происходитъ это отъ того, что заучиваются эти формы по учебнику, безъ всякаго практическаго примѣненія, а не усвоиваются прямо при чтеніи и переводахъ, когда онѣ тѣсно связываются съ способами и оттѣнками выраженія мысли и являются логическимъ послѣдствіемъ ихъ разнообразія. Попробуйте сначала ознакомиться съ этими формами, употребленными въ человѣческой рѣчи, много разъ примѣните ихъ для яснаго выраженія того, что вы хотѣли сказать и тогда окажется совершенно излишнимъ скучное и безсодержательное долбленіе столбцовъ спряженій—и въ каждомъ данномъ случаѣ вы будете вѣрно выбирать соотвѣтствующую форму, не по учебнику, а по пріобрѣтенному опыту. Однимъ словомъ, изгоните учебникъ, оставьте учителя, съ книгой для чтенія въ рукахъ, а учениковъ съ тетрадками, предоставьте имъ не терять времени на заучиваніе грамматическихъ правилъ, а постоянно читать, говорить, писать, заучивать стихи, слова, пересказывать содержаніе прочитаннаго—и результаты получатся совсѣмъ иные. Вмѣстѣ съ тѣмъ предоставьте учителю самому подумать о томъ, какъ добиться лучшихъ результатовъ, не парализуя его энергіи пренебрежительнымъ отношеніемъ къ этой важной отрасли знаній.

Глава XIII.

Переходя къ прочимъ предметамъ обученія, мы должны оговориться, что, къ сожалѣнію, не имѣемъ времени и возможности подробно остановиться на такихъ серьезныхъ предметахъ, какъ Законъ Божій, исторія, математика, физика и географія и ограничимся лишь общими замѣчаніями объ объемѣ и качествѣ преподаванія ихъ. Въ нашей педагогической литературѣ эти вопросы представляются достаточно всесторонне разработанными, за исключеніемъ только самаго важнаго изъ указанныхъ предметовъ — Закона Божія.—Это послѣднее обстоятельство, по всей вѣроятности, объясняется особыми условіями, въ которыхъ стоитъ преподаваніе Закона Божія и которыми обставлено обсужденіе этого вопроса въ печати. Признавая этотъ предметъ однимъ изъ главнѣйшихъ воспитательно - образовательныхъ средствъ нашей школы, правильная и разумная постановка котораго можетъ наиболѣе повліять на оздоровленіе ея, мы, по необходимости, вынуждаемся выдѣлить наши соображенія по этому поводу въ особую, дополнительную работу, которой не замедлимъ подѣлиться съ публикой отдѣльно отъ сего, по соблюденіи всѣхъ, требуемыхъ закономъ, формальностей.

Относительно исторіи мы ограничимся лишь выраженіемъ серьезнаго пожеланія, чтобы на русскую и всеобщую исторію было удѣлено значительно больше времени, нежели теперь, дабы дать возможность останавливаться на изученіи важнѣйшихъ историческихъ эпохъ за счетъ сокращенія фактическихъ подробностей и безполезной хронологіи. — Изученію такихъ отдѣловъ всеобщей исторіи, какъ Греція и Римъ, средніе вѣка, эпоха возрожденія, реформація, XVIII и особенно XIX столѣтія, должно быть удѣлено особое вниманіе. Эти важныя историческія эпохи, не только необходимо охватить въ общихъ контурахъ, но и ближе ознакомиться съ ними, посредствомъ чтенія нѣкоторыхъ историковъ, по выбору преподавателя и подъ его руководствомъ. Это огром-

ный рессурсъ для умственнаго развитія, дополняющій чтеніе по литературѣ.

Тотъ же методъ долженъ быть примѣненъ и къ русской исторіи, съ тѣмъ измѣненіемъ, что этотъ отдѣлъ проходится значительно подробнѣе, особенно по мѣрѣ приближенія къ настоящему времени. Подъ болѣе подробнымъ курсомъ мы понимаемъ, не столько усиленіе фактической стороны преподаванія, а болѣе тщательное выясненіе главнѣйшихъ историческихъ эпохъ и важнѣйшихъ историческихъ событій. Русская исторія послѣднихъ двухъ столѣтій служитъ наиболѣе цѣннымъ источникомъ для пониманія настоящаго положенія Россіи въ политическомъ, экономическомъ и государственно-правовомъ отношеніяхъ. Не вдаваясь въ излишнія подробности относительно этихъ сложныхъ сторонъ жизни нашего обширнаго отечества, въ высшихъ классахъ необходимо дать обо всемъ этомъ солидныя общія руководящія данныя, согласуя ихъ съ запасомъ и качествомъ свѣдѣній, получаемыхъ при изученіи литературы и географіи. Иллюстраціи, при помощи историческихъ романовъ и нѣкоторыхъ историческихъ сочиненій, должны быть примѣняемы въ широкихъ размѣрахъ. Нельзя себѣ представить оканчивающихъ курсъ высшей общеобразовательной школы, незнающихъ историческихъ основъ русскаго государственнаго устройства. Свѣдѣнія,которыя они могутъ получить объ этомъ только изъ исторіи, не дадутъ имъ никакихъ спеціальныхъ знаній по государствовѣдѣнію, но въ значительной степени помогутъ сознательно относиться къ существующему государственному строю, что̀ только и можно требовать отъ общеобразовательной школы. Это не законовѣдѣніе былого времени, имѣвшее цѣлью приготовленіе чиновниковъ для государственной службы и, конечно, никогда не достигавшее въ этомъ отношеніи никакихъ результатовъ, а простое выясненіе, въ главныхъ чертахъ, историческаго развитія страны, входящее въ составъ каждаго серьезнаго курса исторіи даннаго народа. Если этихъ основныхъ знаній своей родины не будутъ выносить изъ общеобразовательной школы, то, за исключеніемъ только юристовъ и филологовъ, остальнымъ окончившимъ курсъ негдѣ добыть ихъ въ стройной системѣ. На самодѣятельность массы учащихся нельзя разсчитывать въ этомъ отношеніи.

Математика, физика и космографія, являясь наиболѣе точными и разработанными науками, сравнительно, менѣе нуждаются въ существенныхъ измѣненіяхъ въ способахъ преподаванія, въ каковой области наиболѣе цѣнными должны быть указанія спеціалистовъ-педагоговъ. Относительно математики мы только позволили себѣ возбудить вопросъ о возможномъ сокращеніи курса алгебры и геометріи, ограничивъ ихъ размѣры нуждами общаго образованія, не гоняясь за слишкомъ обширной подготовкой учащихся, исключительно для тѣхъ

категорій спеціальнаго образованія, которыя особенно нуждаются въ высшихъ степеняхъ знанія математики. Съ этою цѣлью, мы полагали бы, что алгебру и геометрію можно значительно сократить, не беря на себя предрѣшать размѣры такого сокращенія, а тригонометрію совсѣмъ исключить изъ курса общеобразовательной школы.—Повторяемъ, усложненіе, расширеніе и углубленіе математическихъ знаній, не въ одинаковой степени нужныхъ для прохожденія курса различныхъ высшихъ спеціальныхъ, научныхъ и техническихъ училищъ, должно лежать на обязанности этихъ послѣднихъ, что онѣ имѣютъ возможность сдѣлать гораздо скорѣе и лучше, нежели общеобразовательная школа.— Вѣдь и теперь, несмотря на всѣ усилія въ этомъ направленіи нашихъ среднихъ школъ, математическая подготовка повсюду признается неудовлетворительной для спеціальныхъ училищъ, а потому дѣло не обходится безъ дополнительныхъ повтореній и упражненій по пройденному уже курсу. Такое сокращеніе математики, не всѣмъ въ одинаковой мѣрѣ необходимой и не всѣмъ одинаково доступной, дастъ также извѣстную экономію времени, которой можно будетъ воспользоваться для общеобразовательныхъ цѣлей.—Разъ математика, въ числѣ другихъ предметовъ, будетъ сдвинута съ того пьедестала, на которомъ стоитъ въ сообществѣ съ древними языками, какъ предметъ, имѣющій какое-то свойство одинаково благотворно дѣйствовать на умственное развитіе всѣхъ учащихся, то предлагаемое измѣненіе въ ея преподаваніи не должно встрѣтить никакихъ возраженій.—Помимо сокращенія курса математики въ высшихъ ея отдѣлахъ, надо навсегда отказаться отъ сосредоточенія упражненія въ ней на трудныхъ задачахъ, разсчитанныхъ на усиленное напряженіе мысли. Это одно изъ коренныхъ заблужденій современной педагогіи. Дѣло въ томъ, что математическій методъ мышленія представляетъ свои особенныя свойства, требующія спеціальныхъ качествъ ума, присущихъ, сравнительно, немногимъ людямъ. Эти качества проявляются нерѣдко при первомъ ознакомленіи съ элементарной ариѳметикой, безъ всякой предварительной подготовки, что указываетъ на прирожденность ихъ, о чемъ мы уже говорили раньше. Если это такъ, то нельзя задаваться цѣлью развивать эту особенную способность, въ широкихъ размѣрахъ, во всѣхъ учащихся, между которыми большинство, обыкновенно, ею не обладаетъ отъ природы. Между тѣмъ наши математическіе задачники прямо разсчитаны на учениковъ, обладающихъ особымъ математическимъ талантомъ. Съ хитро составленными, сложными математическими задачами, свободнаго рѣшенія которыхъ требуетъ наша школа отъ всѣхъ учениковъ, справляются только немногіе, особо даровитые, а остальная масса безполезно утомляется на нихъ также, какъ и на классическихъ грамматикахъ и extemporalia. Многія изъ этихъ задачъ можно было бы съ успѣхомъ замѣ-

щать въ разныхъ листкахъ, посвященныхъ ребусамъ и шарадамъ, съ назначеніемъ преміи за ихъ правильное рѣшеніе. Въ этомъ примѣненіи, не имѣющемъ ничего общаго съ развитіемъ ума, а преслѣдующемъ лишь цѣли развлеченія, такія задачи, можетъ быть, имѣли бы смыслъ. Но въ общеобразовательной школѣ онѣ служатъ только лишнимъ средствомъ истязанія большинства учащихся.—Никто не долженъ мѣшать учителю, замѣтившему особый математическій талантъ въ нѣкоторыхъ ученикахъ, задавать имъ трудныя задачи, которыя будутъ рѣшаться съ успѣхомъ и наслажденіемъ и, конечно, помогутъ имъ шире и глубже развить свои математическія способности. Но этого нельзя допускать относительно той массы учащихся, которая въ математикѣ не пойдетъ дальше ариѳметики и общихъ началъ алгебры и геометріи. Математическая задача должна имѣть свои рамки въ общеобразовательной школѣ. Цѣль ея—показать примѣненіе математическаго закона, правила, къ конкретнымъ фактамъ, и ихъ естественнымъ комбинаціямъ, а не изощрять человѣка въ смѣтливости и остроуміи, хотя-бы потому, что эти качества ничего общаго не имѣютъ съ правильной постановкой мышленія.—Всѣмъ извѣстно, что искусные отгадчики шарадъ и ребусовъ не всегда совмѣщаютъ съ этимъ талантомъ высокія общія качества ума. Также точно, прекрасно занимающіеся вообще математикою и рѣшающіе самыя головоломныя математическія задачи, часто оказываются совершенно неспособными къ изученію остальныхъ наукъ. Самой рѣзкой иллюстраціей сказаннаго могутъ служить феноменальные счетчики, поражающіе своимъ искусствомъ производить въ умѣ сложныя математическія вычисленія съ многозначными числами, рѣшительно ни къ чему не пригоднымъ, кромѣ демонстраціи его на платныхъ публичныхъ сеансахъ.

Также точно и физика въ общеобразовательной школѣ должна держаться, по нашему мнѣнію, болѣе общихъ положеній этой науки, а не вдаваться въ детальное изученіе физическихъ силъ природы, особенно въ прикладномъ ихъ значеніи. Эта отрасль знанія такъ разрастается въ послѣднее время, что общей школѣ не угоняться за ней. Важно, чтобы эти общія знанія по физикѣ укоренялись въ ученикахъ наглядными и опытнымъ способами, а не по учебникамъ, разсчитаннымъ на знаніе слишкомъ обширнаго теоретическаго курса математики. Автору этихъ строкъ приходилось наблюдать прекрасные результаты ознакомленія учащихся съ общими физическими законами, при помощи весьма элементарныхъ знаній по алгебрѣ и геометріи. Въ этихъ случаяхъ выносились знанія, которыхъ нельзя было примѣнять непосредственно къ какому нибудь дѣлу, но ихъ было съ избыткомъ достаточно, чтобы сознательно понимать дѣйствіе физическихъ силъ природы и ихъ великое значеніе въ жизни.

По поводу **географіи** мы считаемъ нужнымъ высказать слѣдующее. Географія, въ сущности, не есть систематическая наука, а скорѣе сборникъ свѣдѣній, набранныхъ изъ всевозможныхъ наукъ и другихъ источниковъ, касающихся устройства поверхности земного шара, физическихъ условій и распредѣленія жизни на землѣ человѣка, животныхъ и растеній и въ частности организаціи жизни человѣка въ политическихъ, соціальныхъ и экономическихъ отношеніяхъ. Географія повсюду черпаетъ для себя матеріалы и весь вопросъ въ томъ, чтобы сдѣлать тщательный выборъ всего необходимаго и соотвѣтствующаго общеобразовательнымъ цѣлямъ, устраняя все лишнее, ненужное, обременительное. Въ общеобразовательномъ смыслѣ это, безспорно, одинъ изъ важнѣйшихъ предметовъ обученія, такъ какъ онъ въ значительной степени можетъ пополнить знанія учащихся по такимъ научнымъ отраслямъ, которыя не могутъ входить въ курсъ общеобразовательной школы. Здѣсь учащійся сплошь и рядомъ встрѣчается съ вопросами, требующими знаній по естественнымъ, политическимъ, экономическимъ наукамъ, по многимъ довольно спеціальнымъ отраслямъ человѣческой дѣятельности, какъ промышленность и торговля, область искусства.—Учитель постоянно долженъ быть готовымъ отвѣчать на всѣ разнообразные вопросы учениковъ, не запутывая ихъ спеціальными выраженіями и понятіями, и стараться дать возможно ясное представленіе о каждой составной части этого пестраго разнообразія.—Затѣмъ, ради того, чтобы не происходило въ умѣ учащихся смѣшенія этихъ безчисленныхъ предметовъ, входящихъ въ составъ географіи, необходимо, по возможности, прибѣгать къ иллюстраціи преподаванія картинами, рисунками, обозрѣніемъ самыхъ вещей и предметовъ, о которыхъ идетъ рѣчь, напр. продуктовъ промышленнаго производства, предметовъ искусства. — Однимъ словомъ, нельзя оставлять ничего темнымъ и непонятнымъ. Такимъ способомъ преподаванія географіи, въ связи съ постояннымъ обращеніемъ учащихся къ главному источнику ея—путешествіямъ извѣстныхъ ученыхъ изслѣдователей, можно оказать серьезное вліяніе на умственное развитіе учащихся.—Сообщеніе біографическихъ свѣдѣній о наиболѣе замѣчательныхъ путешественникахъ и сущности сдѣланныхъ ими открытій—это незамѣнимый матеріалъ, умѣлое пользованіе которымъ не только можетъ возбудить любознательность, но и сильно вліять на образованіе характера. Такіе примѣры, какъ путешествіе Нансена къ сѣверному полюсу, могутъ оставлять неизгладимыя впечатлѣнія въ свѣжей душѣ, едва начинающаго сознательно жить, юноши.

Что же изъ этого многосторонняго предмета дѣлаетъ наша современная школа?—Прочтите, читатель, эти безобразные учебники и вы поймете, какъ удивительно разнообразно истязуются наши дѣти рѣшительно по всѣмъ предметамъ обученія, даже по такимъ, по которымъ

казалось бы, нужно только сдерживать ихъ любознательность. Какъ будто нарочно, кто-то задавался цѣлью высосать изъ этого предмета всѣ соки и оставить въ учебникѣ одну безтолковую и сухую номенклатуру.—Ребенокъ (географія проходится въ низшихъ классахъ) очень старательно заучиваетъ эти безжизненныя страницы, неизвѣстно для чего написанныя, но никакого яснаго представленія составить себѣ не можетъ, потому что авторъ учебника забылъ, что имѣетъ дѣло съ существомъ, для котораго все это еще terra incognita.—Ничего изъ описываемаго, или лучше сказать, только называемаго, онъ никогда не видѣлъ, въ первый разъ объ этомъ слышитъ, почему ему очень трудно все разграничить и уяснить себѣ. Намъ случалось имѣть дѣло съ этими учебниками, изъ которыхъ приходилось брать только рамки, а картину вставлять совсѣмъ другую. Не всѣмъ это подъ силу сдѣлать самимъ, хотя нуждаются въ этомъ всѣ одинаково. Почему же это дѣло такъ поставлено?—Да потому, что когда-то установлена была программа преподаванія географіи совершенно канцелярскимъ способомъ. Подъ эту программу подделываются, и учебники, и учителя, которымъ строго воспрещена всякая иниціатива. Никто не заботится оживить преподаваніе, сдѣлать его интереснымъ, видя какую-то особенную пользу въ томъ, чтобы корень ученія былъ непремѣнно горекъ. Учитель географіи, который бы пожелалъ нарушить эту скучную программу, конечно, попалъ бы на плохой счетъ. Дисциплина прежде всего. А тутъ еще географія отнесена къ числу тѣхъ общеобразовательныхъ предметовъ, которые, по заявленію усердныхъ защитниковъ классицизма, допущены въ гимназію лишь для того, чтобы нѣсколько разнообразить монотонность сосредоточенія на древнихъ языкахъ. Не будь мертвые языки такъ скучны, можно было бы и совсѣмъ обойтись безъ географіи!

Заключаемъ наши замѣчанія по поводу географіи указаніемъ еще на одно обстоятельство, играющее немаловажную роль въ плохихъ результатахъ ея преподаванія и заключающееся въ ненадлежащемъ мѣстѣ, отведенномъ этому предмету въ школьной системѣ. Географія начинается съ перваго класса и заканчивается въ четвертомъ, т. е. преподается въ четырехъ низшихъ классахъ. Это объясняется несчастнымъ стремленіемъ дать какую-то законченную среднюю степень образованія, ограниченную прогимназическимъ курсомъ, почему обладателямъ этой степени образованія нужно пройти географію въ такомъ возрастѣ, когда они ее понять не могутъ. Въ первомъ классѣ уроки начинаются съ такихъ вопросовъ, съ которыми 10-ти лѣтнія дѣти рѣшительно не справляются, а именно—общихъ астрономическихъ данныхъ, опредѣляющихъ мѣсто и значеніе земного шара, какъ планеты, какъ члена солнечной системы и вытекающихъ изъ этого объясненій физическихъ явленій. Перенесе-

ніемъ географіи въ высшіе классы, начиная съ 4-го, всѣ эти неудобства устраняются—изученіе пойдетъ быстрѣе и будетъ усвоиваться сознательнѣе. Примѣненіе къ старшему возрасту учащихся потребуетъ кореннаго измѣненія програмы этого предмета и способа его преподаванія, при чемъ получится возможность серьезнѣе воспользоваться имъ, какъ весьма пригоднымъ общеобразовательнымъ средствомъ.

Перейдемъ теперь къ анализу предмета, совершенно невозможно поставленнаго въ тѣхъ школахъ, гдѣ онъ преподается (реальныя училища) и пренебрежительно изгнаннаго изъ классическихъ гимназій. Мы говоримъ о, такъ называемомъ, естествознаніи, или естественныхъ наукахъ, или иначе—естественной исторіи.

Прежде всего припомнимъ, что непонятному остракизму этотъ предметъ подвергся только въ русской классической гимназіи, въ чемъ она, по инпціативѣ гр. Толстого, отступила даже отъ своего образца—прусской классической гимназіи, гдѣ естествовѣдѣнію посвящалось отъ 8 до 10 недѣльныхъ уроковъ, а въ послѣднее время, если не ошибаемся, значительно болѣе. Какъ мы уже знаемъ, въ этомъ отношеніи гр. Толстой пошелъ дальше своихъ вдохновителей, г.г. Каткова и Леонтьева, которые, въ устроенной ими образцовой школѣ, Лицеѣ въ память Цесаревича Николая, естествовѣдѣнію отвели значительное мѣсто. Это исключеніе одного изъ важнѣйшихъ предметовъ обученія для каждаго человѣка, ищущаго серьезнаго образованія, какъ мы видѣли, мотивировалось гр. Толстымъ такъ, что только приходится руками развести отъ изумленія, чему обязаны наши дѣти—классики, что выходятъ изъ гимназій круглыми невѣждами въ пониманіи органической жизни окружающей природы, съ которой они ежедневно и ежечастно имѣютъ дѣло.—Конечно, это прискорбное дѣло нельзя оставить въ такомъ положеніи и въ будущей общеобразовательной школѣ.

Начнемъ съ установленія, что̀ мы понимаемъ подъ естествознаніемъ, какъ необходимымъ предметомъ обученія въ общеобразовательной школѣ. Мы нарочно привели всѣ названія, которыми, обыкновенно, характеризуютъ, въ педагогическомъ обиходѣ, этотъ предметъ, что бы показать, что ни одно изъ нихъ не соотвѣтствуетъ той категоріи знаній о природѣ, въ какой такъ нуждается наша общеобразовательная школа.— Въ самомъ дѣлѣ, подъ естествознаніемъ, какъ предметомъ обученія въ школѣ, понимаются всюду, такъ называемыя, описательныя естественныя науки—ботаника, зоологія и минералогія, которыя и входятъ въ програму нѣкоторыхъ школъ. Сущность этихъ наукъ состоитъ въ описаніи строенія растеній, животныхъ и минераловъ и затѣмъ въ изученіи номенклатуры или систематики, распредѣляющей каждое царство природы на большіе отдѣлы, эти послѣдніе на семейства, роды, виды и особи. Вотъ и вся наука—заучить отличительные приз-

наки всѣхъ этихъ подраздѣленій, запомнить названія послѣднихъ, типическихъ представителей каждыхъ семейства, рода и вида. Согласитесь, читатель, есть отъ чего придти въ отчаяніе, чуть-ли не бòльшее, нежели поселяемое древними языками.—Если гр. Толстой все это сознавалъ и желалъ только избавить гимназистовъ—классиковъ отъ такого, совершенно лишняго, истязанія, то русское общество, пожалуй, должно быть ему признательно.

Для того, что бы не заблуждаться въ томъ, что мы понимаемъ подъ естествознаніемъ въ общеобразовательной школѣ, мы начнемъ съ того, что отрѣшимся отъ всѣхъ этихъ темныхъ терминовъ и скажемъ прямо, что желаемъ серьезнаго преподаванія въ общеобразовательной школѣ науки объ органической жизни природы.—Но, скажутъ намъ, такой отдѣльной, да еще и общеобразовательной, науки нѣтъ. Да, согласны, такой школьной науки нѣтъ, но ее нужно создать или, лучше сказать, приспособить спеціально для общеобразовательной школы, задавшись тѣми цѣлями, которыя можетъ преслѣдовать она по отношенію къ ознакомленію учащихся съ жизнью природы.—Сдѣлать это не такъ трудно, какъ кажется съ перваго взгляда, хотя подумать придется очень серьезно. Для созданія такой науки не нужно дѣлать новыхъ открытій, изслѣдованій, такъ какъ школа должна задаваться только одною цѣлью—познакомить своихъ питомцевъ съ тѣмъ, что сдѣлано уже человѣкомъ по каждой отрасли знанія до настоящаго времени, при чемъ она можетъ пользоваться только такими выводами науки, которые прочно установлены, не возбуждаютъ сомнѣній. То, что готовится еще для будущаго развитія науки, школа не должна знать и принимать въ какое либо соображеніе, предоставляя это дѣятелямъ чистой науки, въ числѣ которыхъ современемъ будутъ и ея ученики.—Слѣдовательно матеріалъ для этой школьной науки весь готовъ—остается только выбрать изъ него то, что нужно, и отбросить все неподходящее. Правда, это нужно сдѣлать очень разумно и внимательно и потомъ обставить самую передачу такой науки учащимся соотвѣтствующими способами.

Въ какихъ же знаніяхъ природы нуждаются учащіеся въ общеобразовательной школѣ?—Законы, дѣйствующіе въ небесномъ пространствѣ намѣчаются въ космографіи; законы, по которымъ дѣйствуютъ физическія силы природы, излагаются и разъясняются въ физикѣ. Все это имѣется уже въ общеобразовательной школѣ, даже и современной, но вотъ чего нѣтъ рѣшительно ни въ одной общеобразовательной школѣ всѣхъ странъ, въ разумномъ видѣ - это изученія законовъ, по которымъ живетъ весь органическій міръ природы.—Мы видѣли, чему учатъ ботаника и зоологія, мимоходомъ касаясь законовъ жизни растеній и животныхъ, но совершенно выключая самого человѣка, поскольку онъ отличается отъ животныхъ. Центръ тяжести преподаванія лежитъ въ систе-

матикѣ, и потому условія жизни органической природы совсѣмъ ускользаютъ и отъ преподавателя и отъ учащагося. Все время убивается на заучиваніе по книгѣ безчисленнаго количества названій, запоминаніе отличительныхъ признаковъ, а какъ живетъ вообще растеніе и животное, это такъ и остается загадкой, несмотря на то, что наука можетъ сообщить объ этомъ весьма обстоятельныя и точныя свѣдѣнія, которыя необходимы каждому образованному человѣку ежедневно, съ утра до вечера.

Такимъ образомъ школа должна разъяснить учащимся и наглядно показать, по какимъ законамъ совершается жизнь растенія и животнаго, какія условія вліяютъ на нее благопріятно, а какія вредно или совсѣмъ отрицательно. Для того, что бы все это сдѣлать, нужно познакомить учащихся съ главными законами построенія растенія, животнаго и человѣка, въ главныхъ чертахъ, и со всѣми важнѣйшими жизненными процессами, совершающимися при посредствѣ органовъ тѣла, или другими словами, ознакомить учащихся съ физіологіей растеній, животныхъ и человѣка. Ну, значитъ, нужно включить въ программу школы, по крайней мѣрѣ четыре предмета — анатомію животныхъ и человѣка, физіологію животныхъ и человѣка, анатомію растеній и физіологію растеній. Нѣтъ, ничего такого не потребуется, а просто должны преподаваться два, неособенно сложные и обширные по объему, предмета—о жизни животныхъ и человѣка и о жизни растеній. Преподаваніе анатоміи и физіологіи по каждому отдѣлу должно идти совмѣстно, рука объ руку — описывается устройство органа и объясняются его отправленія и значеніе для жизни. Все, что представляется въ этой области знанія неяснымъ, сомнительнымъ, всѣ, слишкомъ рискованныя обобщенія и гипотезы должны быть тщательно устраняемы, оставляя только то, что можно доказать. Въ этихъ неширокихъ рамкахъ представляется полная возможность удивительно интересно, понятно и точно выяснить учащимся всѣ жизненные процессы, совершающіеся въ тѣлѣ животнаго и человѣка—пищевареніе, дыханіе, кровообращеніе, слухъ, зрѣніе, обоняніе, осязаніе, отправленіе печени и прочихъ железъ, процессы мускульной, нервной и психической дѣятельности человѣка. Результатомъ ознакомленія съ этими важными жизненными процессами будетъ то, что учащіеся получатъ возможность отдавать себѣ ясный отчетъ въ томъ, какую роль въ жизни животнаго вообще, а человѣка, въ особенности, имѣютъ такія вещи, какъ вода, пища, воздухъ, жилище, одежда. Зная, какое значеніе имѣютъ для жизни всѣ органы человѣческаго тѣла, какъ они устроены, дѣйствуютъ и какія условія необходимы для правильнаго ихъ отправленія, какія затрудняютъ, или совсѣмъ парализуютъ эти функціи, — учащіеся будутъ сознательно относиться къ условіямъ своей жизни и, при добромъ желаніи, избѣгать всего вреднаго и пагубнаго для нея, что̀, какъ извѣстно,

составляетъ въ настоящее время terra incognita, чуть-ли не для всего нашего, даже образованнаго, общества. И такъ, разумная гигіена войдетъ въ сознаніе учащихся и прочно тамъ укоренится, не попавъ даже въ школьную таблицу уроковъ и не потребовавъ для себя ни одного лишняго часа времени, какъ прямое и логическое послѣдствіе ознакомленія учащихся съ условіями жизни животныхъ организмовъ.

Само собою разумѣется, что предметъ этотъ долженъ преподаваться въ высшихъ классахъ, а не въ низшихъ.—Но, скажутъ намъ, вы требуете, что бы въ школьную программу вошли такія двѣ науки, какъ анатомія и физіологія животныхъ, на которыя въ естественныхъ и медицинскихъ факультетахъ университетовъ употребляются цѣлые годы на чтеніе лекцій, на работы въ анатомическихъ театрахъ, въ физіологическихъ лабораторіяхъ, сопряженные съ вскрытіемъ труповъ, вивисекціями и т. д. Успокойтесь, читатель, ничего подобнаго, для осуществленія указаннаго дѣла, не потребуется. Такъ изучать анатомію и физіологію, какъ это дѣлается въ университетахъ и военно-медицинской академіи, нужно для того, что бы быть врачемъ или ученымъ дѣятелемъ и двигателемъ этихъ наукъ впередъ. Для того же, что бы намъ, просто образованнымъ людямъ, понимать, какъ мы живемъ и дѣйствуемъ, какъ организмы, намъ достаточно познакомиться съ главными выводами почтенныхъ анатомовъ, физіологовъ и гигіенистовъ, иллюстрированными, по возможности, простѣйшими наблюденіми и опытами; въ крайнемъ случаѣ, мы имъ повѣримъ и на̀ слово, лишь бы намъ толкомъ объяснили, въ чемъ дѣло. Ни о какихъ вивисекціяхъ, вскрытіяхъ труповъ, не можетъ быть и рѣчи, достаточно будетъ разборной фигуры человѣка изъ папіе—маше и самыхъ примитивныхъ опытовъ, или просто демонстрацій готовыхъ препаратовъ, несложнаго обращенія съ микроскопомъ небольшихъ размѣровъ, подъ руководствомъ преподавателя, а въ большинствѣ случаевъ, хорошихъ рисунковъ. Наиболѣе, конечно, всѣхъ поразитъ то обстоятельство, что на все это потребуется удивительно мало̀ времени, въ докозательство чего мы приведемъ слѣдующій интересный фактъ, извѣстный всему Петербургу.

Зимой 1898—99 гг. высокодаровитый профессоръ физіологіи князь И. Р. Тархановъ, въ большой аудиторіи Соляного Городка, прочелъ весь курсъ анатоміи и физіологіи въ примѣненіи къ гигіенѣ, вмѣстивъ его въ 20 лекцій, по 2 часа каждая. Авторъ этой книги, вмѣстѣ съ своею семьею, доставилъ себѣ истинное наслажденіе прослушать всѣ эти лекціи и прослѣдить, какое онѣ вліяніе оказали на многочисленную и чрезвычайно разнообразную аудиторію почтеннаго профессора. Тутъ были люди разныхъ возрастовъ, старики и совсѣмъ юныя лица, въ большинствѣ учащаяся молодежь обоего пола—гимназисты гимназистки, студенты, кадеты, реалисты. Нужно было видѣть, съ какимъ

неослабѣвающимъ интересомъ вся эта разнохарактерная аудиторія слушала даровитаго профессора. Многіе аккуратно записывали все конспективно въ тетрадки. Не смотря на общую неподготовленность большинства слушателей, намъ не удавалось встрѣчаться съ непониманіемъ лекцій; напротивъ, въ антрактахъ всюду раздавались оживленныя сужденія и никто не затруднялся въ усвоеніи ихъ.—Интересно, что нѣкоторые гигіеническіе совѣты профессора, вытекавшіе изъ сущности прочитаннаго на лекціяхъ, получали сознательное и полезное примѣненіе слушателями и стали входить въ прочныя привычки, въ чемъ намъ приходилось убѣждаться на дѣлѣ.—Въ текущемъ сезонѣ проф. Тархановъ повторяетъ тотъ же курсъ, умѣщая его въ тѣ же 20 лекцій, собирающихъ столь же многочисленную и разнообразную аудиторію, до 500 слушателей.

И такъ, въ 20 только лекцій, по два часа каждая, или въ сорокъ часовъ, можно прекрасно прочесть полный курсъ физіологіи и гигіены и иллюстрировать его массою весьма сложныхъ опытовъ, поглощавшихъ очень много времени. Въ виду разнообразія аудиторіи, профессоръ, очевидно, старался отвѣтить на всѣ запросы своихъ слушателей, а потому курсъ вышелъ гораздо подробнѣе, нежели нужно, напр. для школьныхъ цѣлей. Вмѣстѣ съ тѣмъ, школа не можетъ разсчитывать на такую роскошь опытовъ и демонстрацій, какою профессоръ нашелъ возможнымъ подарить своихъ слушателей. Къ этому слѣдуетъ прибавить, что въ школѣ пришлось бы значительно сократить отдѣлы о нервной системѣ и головномъ мозгѣ, какъ наименѣе разработанные въ наукѣ. Принимая все это во вниманіе, мы не ошибемся, если скажемъ, что школа могла бы обойтись для той-же цѣли значительно меньшимъ количествомъ времени, но ужъ, во всякомъ случаѣ, не большимъ: два часа, въ недѣлю въ одномъ классѣ, въ теченіи учебнаго года. Подготовка учениковъ высшихъ трехъ классовъ средней школы, для прохожденія подобнаго курса физіологіи, будетъ нисколько не ниже подготовки большинства молодыхъ слушателей проф. Тарханова.—Послѣ всего этого, говорить о невозможности преподаванія указаннаго предмета въ общеобразовательной школѣ, врядъ ли будетъ основательно. Не будетъ такихъ блестящихъ результатовъ, потому что такихъ учителей, какъ проф. Тархановъ, конечно, школа не найдетъ, да и средства ея будутъ значительно скромнѣе. Нужды нѣтъ въ этомъ, и требованія школы будутъ проще, почему и удовлетворять ихъ будетъ легче, особенно въ будущемъ, когда явится спросъ и вызоветъ соотвѣтствующее предложеніе такого труда.—Рѣшивъ ввести эту важную и весьма интересную науку въ програму общеобразовательной школы, слѣдуетъ серьезно обсудить, какъ это дѣло поставить и въ какихъ предѣлахъ осуществить. Для этого необходимо обратиться къ спеціалистамъ для

выработки програмы и метода преподаванія и къ конкурсу на составленіе, отвѣчающихъ цѣли, учебниковъ.

Мы нарочно подробно остановились на выясненіи преподаванія физіологіи животныхъ и человѣка, что бы ограничиться лишь нѣсколькими замѣчаніями относительно физіологіи растеній, имѣющей много общаго съ первой. Намъ кажется, что это дѣло еще проще и ему можетъ быть посвящено нѣсколько менѣе времени и притомъ раньше преподаванія физіологіи животныхъ, приблизительно въ 5-мъ классѣ. Такъ же должна быть составлена, при содѣйствіи спеціалистовъ-ботаниковъ, разумная программа и намѣчены планъ и способы преподаванія, указаны учебныя пособія и возможные опыты. Все это нужно дѣлать, не въ видѣ навсегда утвержденнаго образца, а лишь установленія, съ чего начать и къ чему стремиться; далѣе, время укажетъ, какъ все это удобнѣе примѣнить къ живому дѣлу образованія и развитія учащихся.

Можетъ быть, при ближайшемъ разсмотрѣніи этого дѣла, окажется полезнымъ познакомить учащихся, въ общихъ контурахъ, съ описательной зоологіей, ботаникой и минералогіей, избѣгая всякихъ подробностей скучной и обременительной систематики. Этого мы нисколько не предрѣшаемъ, а настаиваемъ только, что нельзя выпускать изъ общеобразовательной школы юношей, не имѣющихъ никакого представленія о главныхъ условіяхъ и законахъ жизни человѣка, животнаго и растенія. Въ этой области знанія мы видимъ великолѣпныя средства для правильнаго упражненія мысли учащихся, глубоко расходясь съ гр. Толстымъ и всѣми сторонниками классическаго образованія.—

Естественныя науки никогда не были въ фаворѣ у педагоговъ вообще и у классиковъ въ особенности. Предубѣжденіе въ этомъ отношеніи было такъ сильно, что оно сообщилось всѣмъ правительствамъ, почему естествознаніе такъ туго прививается къ школьному дѣлу. Естественнымъ наукамъ приписываютъ развитіе матеріалистическихъ ученій, проповѣдь безвѣрія, даже противугосударственныя и противуобщественныя тенденціи. Все это, не только преувеличено, но прямо несправедливо и невѣрно. Безпокойные элементы, атеистическихъ, революціонныхъ, соціалистическихъ, коммунистическихъ и разныхъ другихъ оттѣнковъ, ничего общаго не имѣютъ съ естественными науками и ихъ вѣрными служителями. Прежде всего, представители этихъ крайнихъ направленій всегда оказываются круглыми невѣждами въ наукахъ вообще, не исключая выступающихъ даже публично съ проповѣдью грубаго матеріализма, опираясь будто бы на законы природы и ея жизни. Близкое и глубокое знакомство съ природой направляетъ лучшихъ людей на путь истинной и высокой религіи, уваженія къ законамъ, государственному и общественному строю. Иначе и быть не

можетъ—въ природѣ нѣтъ ничего случайнаго, прихотливаго, а напротивъ, все въ ней разумно, цѣлесообразно и подчинено вѣчнымъ законамъ, гораздо болѣе точнымъ и строгимъ, нежели законы человѣческіе. Великій законъ цѣлесообразности проникаетъ все мірозданіе—отъ безконечнаго пространства небеснаго, до ничтожныхъ микроскопическихъ инфузорій и бациллъ. Въ природѣ живетъ и существуетъ только то, что логично отвѣчаетъ разумному плану всего мірозданія. Какъ только эта логика нарушается, и существованіе исчезаетъ безповоротно въ данной формѣ, возрождаясь въ другой, болѣе цѣлесообразной.—Самое грандіозное, поразительное проявленіе верховнаго разума Всемогущаго Божества служитъ предметомъ ближайшаго изученія, чуть ли не величайшей изъ человѣческихъ наукъ—астрономіи. Нигдѣ, не проявляется Божественная, идеально-разумная творческая сила такъ ярко и рельефно, какъ въ небесной сферѣ. И что же, астрономы всего образованнаго міра принадлежатъ къ самому спокойному типу людей, съ высоты своихъ обсерваторій, взирающихъ съ снисходительной улыбкой на бушующее море человѣческихъ страстей, ожесточенную борьбу за матеріальныя блага, власть. Съ глубокимъ благоговѣніемъ созерцаютъ они грандіозныя небесныя явленія, изучаютъ дивные законы величественнаго мірозданія и никогда не допускаютъ мысли, что все это существуетъ случайно и что можетъ существовать въ природѣ что нибудь, не подчиняясь твердымъ законамъ и прочнымъ порядкамъ. Къ тѣмъ же общимъ заключеніямъ приходитъ и біологъ, изучающій органическую жизнь на землѣ и наталкивающійся на тотъ же законъ великой цѣлесообразности, даже въ такихъ сферахъ жизни, которыя обнаруживаются только подъ сильнымъ мироскопомъ. Онъ никогда не допуститъ сбить себя съ толку шальной мысли, что человѣкъ можетъ существовать, не зная своего прошедшаго и не думая о будущемъ, съ которыми онъ связанъ всѣми фибрами своего настоящаго существованія. Физикъ, химикъ, геологъ, каждый въ своей спеціальной сферѣ знанія, имѣетъ дѣло съ тѣми же міровыми законами природы, служащими проявленіемъ той же творческой силы Верховнаго Божества и разумнаго міровото порядка, а потому и выводы ихъ тождественны съ только что указанными.

Таково вліяніе серьезнаго изученія естественныхъ наукъ на духовную сторону человѣка. Въ средѣ ученыхъ, посвящающихъ себя изученію природы, рѣже всего встрѣчаются люди антирелигіозные и приверженцы противугосударственныхъ и противуобщественныхъ ученій. — Примѣромъ для насъ, русскихъ, можетъ служить наша гордость, Пироговъ, бывшій атеистомъ и краснымъ на студенческой скамьѣ, когда онъ почти ничего не зналъ, и превратившійся въ глубоко-религіознаго христіанина и человѣка порядка послѣ того, какъ сдѣлался вели-

кимъ знатокомъ природы и человѣка. Подобное благоговѣйное отношеніе къ величайшимъ устоямъ правильной человѣческой жизни вырабатывается, не слишкомъ детальнымъ изученіемъ какой либо спеціальной области природовѣдѣнія, всегда съуживающимъ общее міровозрѣніе человѣка, а толковымъ ознакомленіемъ съ общими выводами чистой науки, строго обоснованными, краткими, но ясными, внушительными, образными.—Съ этими выводами нужно знакомиться въ общеобразовательной школѣ, подъ руководствомъ знающаго и опытнаго учителя, располагающаго необходимыми средствами и разумными учебными пособіями, а отнюдь не изъ безчисленныхъ популярныхъ брошюръ, неизвѣстно кѣмъ составленныхъ, нерѣдко безшабашно смѣлыхъ, представляющихъ бѣлое чернымъ и наоборотъ. Мы, отцы русскихъ дѣтей, убѣдительно настаиваемъ на томъ, что, бы нашимъ юношамъ попадали въ руки эти сомнительные и опасные источники полузнанія, а иногда и круглаго невѣжества, уже послѣ того, какъ они прикоснутся къ сокровищницѣ чистой науки о природѣ. Теперь они вступаютъ въ жизнь безсильные, беззащитные, ничѣмъ не охраненные общеобразовательной школой отъ самыхъ гибельныхъ увлеченій во всѣ стороны. Мы не хотимъ сказать этимъ, что вся наша литературная популяризація знаній ни куда не годится и только приноситъ вредъ. Боже насъ сохрани отъ такой неправды! Въ этой пестрой массѣ печатнаго матеріала, безспорно, попадаются настоящіе перлы истинныхъ талантовъ и глубокихъ знаній по всѣмъ отраслямъ науки. Но гдѣ у нашихъ юношей критерій для распознаванія истины отъ лжи? Чѣмъ наша общеобразовательная школа вооружаетъ своихъ питомцевъ на эту драматическую борьбу за свое духовное существованіе?—Грамматикой древнихъ мертвыхъ языковъ и ! !. . .

Не будемъ-же удивляться, что наши юноши теперь не справляются съ жизнью и, вступая въ университетъ, не понимаютъ своего положенія, предъявляютъ несообразныя требованія къ своему начальству, къ правительству, увлекаются крайними ученіями политическими, экономическими, соціалистическими, матеріалистическими, и губятъ свои молодыя жизни, не доростая еще до пониманія ихъ истиннаго смысла и значенія.—Никогда не забывайте, что даже Пироговъ могъ выйти изъ плохой образовательной школы, атеистомъ, матеріалистомъ, а что же говорить о не—Пироговыхъ, имя коимъ легіонъ?

Все это приводитъ насъ къ тому твердому заключенію, что высшая общеобразовательная школа непремѣнно должна серьезно знакомить своихъ учениковъ съ законами жизни природы и относиться къ этому не узко-формально, а сознавая всю важность этого рода знанія, какъ наилучшаго матеріала для образованія и развитія человѣческаго ума.—Не прятать природу отъ своихъ учениковъ, какъ

что-то запретное, а сознательно указывать имъ, какъ на лучшаго учителя руководителя человѣчества въ жизни,—вотъ что мы признаемъ одною изъ обязанностей общеобразовательной школы. Такое сознательное отношеніе къ природѣ должно быть, не только привилегіей спеціалистовъ — натуралистовъ, а достояніемъ каждаго образованнаго человѣка, хотя бы спеціальностью его была классическая филологія.

Заключимъ наши разсужденія объ организаціи учебной части, установленіемъ логической послѣдовательности преподаванія всѣхъ предметовъ. Сдѣлать это тѣмъ болѣе необходимо, что вопросъ этотъ поставленъ въ современной школѣ крайне неудовлетворительно, несмотря на первостепенную важность его. Мы уже видѣли, что дѣйствующая система не придаетъ никакого значенія внутреннему отношенію учащихся къ предметамъ обученія и не стремится вовсе къ развитію въ нихъ любознательности, выходя изъ того ложнаго принципа, что дѣти должны учиться по обязанности, а не изъ сочувствія къ знанію. Вмѣстѣ съ тѣмъ совершенно упускается изъ виду соотвѣтствіе изучаемыхъ предметовъ умственнымъ ихъ силамъ, не только зависящимъ отъ природныхъ качествъ ума, но и развивающимся постепенно, соотвѣтственно возрасту. Такимъ взглядомъ на дѣло только и можно объяснить, что вся географія проходится въ низшихъ четырехъ классахъ, что изученіе всѣхъ языковъ сосредоточено въ тѣхъ же классахъ, исключительно на грамматикѣ, самой скучной и отвлеченной наукѣ изъ всего курса, труднѣе всего достающейся ученикамъ, и что послѣдніе лишены въ этихъ классахъ всякой возможности практиковаться въ языкахъ вообще, а въ родномъ особенно, посредствомъ чтенія и ознакомленія съ соотвѣтствующими ихъ возрасту, лучшими произведеніями литературы. Прямымъ послѣдствіемъ такого порядка вещей является преждевременное отвращеніе къ ученію, порождаемое, какъ трудностью усвоенія предлагаемаго учебнаго матеріала, такъ и отсутствіемъ въ немъ всего, что можетъ возбудить въ дѣтяхъ интересъ къ знанію. Въ добавленіе къ этому, нужно замѣтить, что несчастное, совершенно безрезультатное стремленіе давать какую-то среднюю степень общаго образованія (прогимназическій курсъ), заставляетъ, не только заканчивать въ низшихъ классахъ географію, но и лишній разъ проходить вкратцѣ русскую и древнеклассическую исторію.

Мы уже доказывали, что дѣленіе общаго образованія, на средній и высшій курсы, недостижимо. Будущая единая общеобразовательная школа, въ отношеніи послѣдовательности преподаванія учебныхъ предметовъ, естественно, дѣлится, приблизительно, на два отдѣла—практическій и научный. Низшіе классы должны быть преимущественно посвящаемы практическому изученію русскаго и двухъ новыхъ иностра-

ныхъ языковъ. Средствами для этого служатъ—чтеніе литературныхъ произведеній, заучиваніе и переписываніе стиховъ, лучшей прозы, разговоры на иностранныхъ языкахъ, пересказы и передача письменно содержанія прочитаннаго, легкія описательныя сочиненія и постепенный переходъ къ болѣе сложнымъ письменнымъ и устнымъ упражненіямъ. Чтеніе производится въ классѣ и задается на домъ, въ послѣдовательномъ порядкѣ, о чемъ мы говорили выше, также какъ и о роли грамматики въ практическомъ примѣненіи въ низшихъ классахъ. Такая подготовка по языкамъ служитъ важнѣйшимъ рессурсомъ для успѣшнаго прохожденія впослѣдствіи высшаго научнаго курса, какъ въ смыслѣ сбереженія времени, такъ и болѣе успѣшнаго и сознательнаго усвоенія знаній.—Ариѳметика должна проходиться въ томъ порядкѣ, какъ и теперь, при обязательномъ условіи, исключенія слишкомъ сложныхъ и замысловатыхъ задачъ, не достигающихъ никакихъ разумныхъ цѣлей.—Въ этомъ періодѣ съ успѣхомъ могутъ преподаваться общія начала зоологіи, ботаники и минералогіи, исключительно нагляднымъ способомъ, въ формѣ бесѣдъ, демонстрацій разныхъ предметовъ, рисунковъ, моделей и простѣйшихъ опытовъ.

Особенное вниманіе должно быть удѣлено въ низшихъ классахъ воспитанію нравственному и физическому. Переходъ отъ свободной жизни въ семьѣ, въ школьную обстановку, рѣзко отражается на физическомъ и нравственномъ строѣ ребенка, почему и требуетъ тщательной заботливости со стороны школы, которая должна проявиться во всестороннемъ, тепломъ и участливомъ воздѣйствіи преподавательскаго персонала, о чемъ будетъ сказано ниже, и въ разумномъ пользованіи учебнымъ матеріаломъ. Изъ этого послѣдняго важнѣйшее значеніе, въ воспитательномъ смыслѣ, имѣетъ Законъ Божій, о правильной постановкѣ преподаванія котораго и отношеній законоучителя къ своей учебной паствѣ нужно позаботиться прежде всего. Оставляя за собою право распространиться объ этомъ важномъ предметѣ въ другомъ мѣстѣ, здѣсь мы только выразимъ горячее пожеланіе, что бы, въ низшихъ, классахъ, обученіе Закону Божію сосредоточено было исключительно на чтеніи и уразумѣніи Библіи и особенно Евангелія. Подъ этимъ сосредоточеніемъ мы понимаемъ, не заучиваніе наизусть массы фактовъ, собственныхъ именъ и славянскихъ текстовъ, а постоянное чтеніе этихъ божественныхъ книгъ, при участіи законоучителя и всестороннее уразумѣніе христіанскихъ истинъ, при посредствѣ бесѣдъ съ учащимися въ классѣ. Никогда, въ другое время и въ высшихъ возрастахъ, не укореняются въ головѣ и душѣ человѣка эти вѣчныя и святыя истины такъ прочно, какъ въ отроческіе годы, когда вліяніе семьи еще не расшатано и дѣти отличаются наибольшею степенью впечатлительности. Школѣ нельзя пренебрегать этимъ важнымъ переходнымъ духовнымъ состоя-

піемъ своихъ питомцевъ, когда только и можно посѣять добрыя сѣмена религіи и нравственности.

Такимъ образомъ прямымъ и прочнымъ результатомъ трехъ-четырехъ первыхъ лѣтъ обученія должно получиться—хорошее практическое знаніе русскаго языка и умѣніе имъ владѣть въ словѣ и на письмѣ, въ смыслѣ правильнаго усвоенія читаемаго и выраженія своихъ мыслей, знаніе всей ариѳметики, общія представленія объ окружающей природѣ, умѣніе толково читать, писать и переводить съ двухъ иностранныхъ языковъ на русскій, ознакомленіе съ значительнымъ количествомъ произведеній родной литературы. Во главѣ всего будетъ хорошо усвоенное Евангеліе, въ которомъ ученики должны быть какъ у себя дома.—Времени на все это будетъ вполнѣ достаточно, при четырехъ ежедневныхъ урокахъ, что̀ дастъ возможность удѣлять втеченіи недѣли—на русскій языкъ 6, на два иностранные языка—9, на Законъ Божій—3, на ариѳметику—2, на естественную исторію—2, на черченіе и рисованіе—2, всего 24 урока въ недѣлю.—Ученіе не будетъ утомительно, а главное, оно будетъ интересовать учащихся. Такіе предметы, какъ Евангеліе, преподаваемое не формально, а какъ слѣдуетъ, ариѳметика, не усложненная непосильными задачами, естественная исторія, излагаемая въ живомъ словѣ и наглядными способами, и, наконецъ, изученіе новыхъ языковъ, не сухое, грамматическое, а практическое, на литературныхъ произведеніяхъ,—заключаетъ въ себѣ слишкомъ много соотвѣтствующаго матеріала для возбужденія любознательности, лишь-бы только съумѣть имъ воспользоваться разумно, что̀ находится въ прямой зависимости отъ высокаго умственнаго и нравственнаго развитія преподавателей, о чемъ, конечно, надо позаботиться, какъ о фундаментѣ школы.

Съ такими средствами учащіеся смѣло могутъ приступать къ болѣе успѣшному изученію научныхъ предметовъ въ высшихъ классахъ школы—алгебры, геометріи, физики, географіи, общихъ началъ органической жизни природы, космографіи, исторіи всеобщей и русской, теоріи словесности и латинскаго языка, въ то же время продолжая занятія по Закону Божію, иностраннымъ языкамъ и особенно по русскому языку и литературѣ. Всѣ научные предметы постепенно прибавляются, начиная съ IV-го класса. Преподаваніе можетъ вестись быстрѣе, интенсивнѣе. Ученикамъ, получившимъ привычку быстро усвоивать прочитанное и уже начавшимъ умственно развиваться, можно задавать болѣе обширные уроки. Мы не сомнѣваемся, что всю географію можно пройти гораздо лучше въ высшихъ классахъ въ два, смѣло въ три года, вмѣсто, посвящаемыхъ ей, четырехъ лѣтъ въ низшихъ классахъ. Тоже самое будетъ и со всѣми другими предметами, благодаря лучшей подготовкѣ учениковъ и болѣе сознательному отношенію ихъ

къ ученію.—Этой же цѣли должно способствовать измѣненіе характера преподаванія всѣхъ предметовъ, въ смыслѣ сосредоточенія вниманія учащихся на главномъ и устраненія излишнихъ подробностей.—Сравнительно меньшее количество уроковъ по каждому предмету будетъ наверстываться бо́льшими размѣрами ихъ, тогда какъ теперь много времени теряется на детализацію преподаванія. Большое сбереженіе времени получится отъ того, что, по извѣстному предмету, будетъ задано втеченіи года, напримѣръ, не 30, а только 15 или 20 уроковъ, вслѣдствіи чего на спрашиваніе уроковъ потребуется вдвое меньше времени, бо́льшей частью теряемаго непроизводительно всѣмъ классомъ.

Здѣсь мы снова позволимъ себѣ напомнить, что чрезвычайно важнымъ подспорьемъ къ правильному распредѣленію учебныхъ занятій могла бы послужить замѣна классной системы преподаванія системой предметной, въ которую лучше укладывается постепенная послѣдовательность обученія въ связи съ примѣненіемъ къ индивидуальнымъ качествамъ учащихся.—Въ виду выраженнаго нами пожеланія, чтобы всякаго рода экзамены, переводные изъ года въ годъ и окончательные, были изгнаны изъ общеобразовательной школы, позволяемъ себѣ здѣсь подчеркнуть два важныхъ послѣдствія, какихъ мы отъ этой мѣры ожидаемъ, въ интересахъ значительнаго усовершенствованія школьнаго дѣла. Во первыхъ, получится сбереженіе около одного года времени, безполезно и даже вредно затрачиваемаго на экзамены, а во вторыхъ, школа пріобрѣтетъ возможность прямо влiять на своихъ учениковъ, въ смыслѣ выработки въ нихъ привычки къ систематическому, послѣдовательному и сложному умственному труду. Если единственнымъ условіемъ перехода въ высшій классъ, или окончаніе курса, будетъ поставлено непрерывное и прилежное отношеніе къ умственному труду, втеченіи всего времени обученія, безъ возможности поправить дѣло экзаменами, то огромное большинство учащихся, въ силу вещей, сначала неохотно, а потомъ и сознательно, привыкнетъ къ систематической работѣ, не пропуская уроковъ и не разсчитывая на удачу, сопряженную съ такимъ рискомъ, какъ неминуемая потеря цѣлаго года. Если не особенно трудолюбивый ученикъ позволитъ себѣ полѣниться въ первой четверти года, то, убѣдившись изъ отмѣтокъ, что ему грозитъ бѣда, если такъ будетъ продолжаться далѣе, онъ самостоятельно постарается наверстать потерянное время, въ теченіи остальной части учебнаго года, не разсчитывая на лотерею экзамена. Достаточно, чтобы одинъ разъ только, такое самостоятельное сознаніе опасности проникло въ юную голову и вызвало соотвѣтствующую реакцію, чтобы обладатель этой головы, уже никогда болѣе, не допускалъ такой оплошности, а этимъ и полагается прочное начало привычки къ обязательному и серьезному труду, если къ тому имѣются соотвѣствующія способности.

Оцѣнкой отношенія къ ученію учащихся, со стороны преподавателя, производимой изо дня въ день, втеченіи цѣлаго года, устраняются всякіе поводы къ нареканію въ несправедливости, такъ какъ оцѣнка эта происходитъ постоянно на глазахъ всего класса и строится на совокупности всей работы ученика, а не одного только минутнаго отвѣта на экзаменѣ, на случайно попавшійся билетъ.

Затѣмъ, по отношенію къ оканчивающимъ курсъ, уничтоженіе экзаменовъ имѣетъ еще болѣе важное значеніе.—При настоящихъ порядкахъ, аттестатъ зрѣлости удостовѣряетъ, что обладатель его знаетъ всѣ предметы, входящіе въ курсъ школы, что̀, въ большинствѣ случаевъ, не соотвѣтствуетъ дѣйствительности. Въ сущности, этотъ аттестатъ удостовѣряетъ только удачно выдержанный экзаменъ. Было-ли это результатомъ дѣйствительно солидныхъ знаній, или ловкости абитуріента, или недобросовѣстности экзаменаторовъ — аттестатъ не разъясняетъ; это обнаруживается потомъ, когда обладатель его проявитъ свою несостоятельность въ университетѣ или въ жизни.—Съ уничтоженіемъ окончательныхъ экзаменовъ, аттестатъ получитъ точное, опредѣленное значеніе удостовѣренія, что абитуріентъ прошелъ весь курсъ школы, при условіи, что переводился онъ изъ года въ годъ, выполня своевременно и успѣшно всѣ требованія школы, и постоянно проявляя то отношеніе къ каждому учебному предмету, какое обозначено въ аттестатѣ. Другими словами, аттестатъ удостовѣряетъ, что школа сдѣлала свое дѣло, по отношенію къ абитуріенту, изъ чего вытекаетъ предположеніе, что онъ знаетъ пройденные предметы, но въ какой степени онъ усвоилъ себѣ способность пользоваться этими знаніями и примѣнять ихъ, этого онъ не удостовѣряетъ, потому что школа занималась лишь снабженіемъ его этими знаніями, а не примѣненіемъ ихъ. Кому нужно удостовѣриться въ степени знаній и умѣніи абитуріента ими пользоваться, прежде нежели предоставить ему какое либо занятіе или дѣло, тотъ долженъ въ этомъ самостоятельно удостовѣриться, изъ личныхъ съ нимъ сношеній. Если окончившій курсъ желаетъ поступить въ высшую школу, послѣдняя должна провѣрить, насколько онъ годенъ къ данной спеціальности. Каждое учрежденіе, или лицо, дающія ему извѣстныя занятія, должности, также имѣетъ безусловное право, прежде удостовѣриться въ томъ, насколько онъ способенъ къ данному дѣлу, не стѣсняясь имѣющимся у него аттестатомъ. При такой постановкѣ, не можетъ быть мѣста тому публичному обману, какой совершаютъ всѣ наши среднія школы, удостовѣряя, въ аттестатахъ, степень знанія своихъ абитуріентовъ, одновременно съ тѣмъ, что профессора всѣхъ нашихъ высшихъ учебныхъ заведеній категорически обвиняютъ большинство поступающихъ студентовъ въ полнѣйшей неподготовленности къ прохожденію высшаго образованія.

Глава XIV.

До сихъ поръ мы говорили объ организаціи той стороны общеобразовательной школы, которая имѣетъ въ виду развитіе ума учащихся, касаясь вскользь только вліянія ея на воспитаніе души. Переходимъ теперь къ установленію общихъ началъ воспитательной функціи школы, этого, безспорно, важнѣйшаго ея дѣла, къ которому, къ сожалѣнію, она оказывается, въ настоящемъ ея видѣ, наименѣе приспособленной.— Принято почему-то думать, что въ этомъ направленіи всякая школа наименѣе способна проявлять свое благотворное вліяніе на своихъ питомцевъ, такъ какъ первенствующее значеніе тутъ имѣетъ семья, отъ нравственнаго уровня которой вполнѣ зависитъ душевное развитіе молодыхъ поколѣній. Не отрицая важнаго значенія семьи въ дѣлѣ воспитанія, мы, тѣмъ не менѣе, твердо убѣждены, что школа можетъ и должна оказывать сильное воспитательное вліяніе на учащихся и если, къ сожалѣнію, этого не наблюдается, то основныя причины кроются въ крайне неудовлетворительной постановкѣ этой стороны дѣла. Признавая воспитательныя цѣли для себя очень трудными и даже недостижимыми, школа узко сосредоточивается на развитіи и укрѣпленіи умственныхъ способностей учащихся, какъ бы разсчитывая на то, что искусно развитой умъ, обогащенный надлежащими знаніями, въ концѣ концовъ, повліяетъ благотворно и на развитіе души, на правильное образованіе характера. Такой взглядъ на дѣло глубоко невѣренъ, какъ мы это постараемся доказать ниже, и служитъ одною изъ главныхъ причинъ отрицательныхъ результатовъ дѣятельности нашихъ школъ въ воспитательномъ отношеніи. Одностороннее сосредоточеніе на развитіи ума дѣйствуетъ изсушающимъ образомъ на душу дѣтей и юношей, слишкомъ отвлекая ихъ отъ дѣйствительной жизни въ область умозрѣнія, что̀ приноситъ гораздо бо̀льшую пользу, когда нравственная личность учащагося уже опредѣлилась и окрѣпла. Не дѣлая почти ничего положительнаго для воспитанія характера учащихся и преждевременно обреме-

няя ихъ умственныя способности научными знаніями, не соображенными съ ихъ силами и возрастомъ, школа парализуетъ нормальное развитіе характера, умственную и нравственную энергію, безъ чего люди выходятъ вялыми, апатичными, ничѣмъ не интересующимися и мало пригодными для жизненной борьбы, съ каждымъ днемъ сильно усложняющейся.

Образованіе и воспитаніе совершенно различаются между собою, по предметамъ, цѣлямъ и средствамъ своего воздѣйствія на человѣка. Образованіе имѣетъ цѣлью развитіе познавательной способности ума и снабженіе человѣка всевозможными свѣдѣніями, знаніями и навыками, необходимыми въ его жизненной дѣятельности. Все это получить и всѣмъ этимъ владѣть и пользоваться человѣкъ можетъ—какъ машина, хорошо или дурно оборудованная, въ смыслѣ механизма, помѣщающагося въ особомъ, приспособленномъ для этой цѣли органѣ—головномъ мозгѣ. Для того, чтобы этотъ умственный аппаратъ дѣйствовалъ разумно и пользовался цѣлесообразно полученными знаніями и навыками, мало того, чтобы они были обширны и даже хорошо усвоены, но и объединены тѣмъ, что мы называемъ разумною, руководящею волею. Каждый человѣкъ непремѣнно обладаетъ въ самыхъ разнообразныхъ степеняхъ и комбинаціяхъ обоими этими качествами—и познавательной способностью и руководящею волею. Какъ эти духовныя качества размѣщены въ человѣкѣ, въ какихъ взаимныхъ отношеніяхъ находятся и какъ дѣйствуютъ, объ этомъ современная психо-физіологія не даетъ намъ еще точныхъ и твердо установленнхъ данныхъ, почему мы и не будемъ вдаваться въ эту спеціальную область знанія, обѣщающую въ будущемъ подарить человѣчество богатѣйшими открытіями. Напомнимъ только, что задолго до гигантскаго развитія, какого достигла физіологія въ послѣднее время, все человѣчество твердо различало двѣ различныя стороны своей духовной личности—умъ и душу. Когда вопросъ касается точнаго опредѣленія этихъ понятій, то люди и наука до сихъ поръ впадаютъ въ безвыходныя недоумѣнія и противорѣчія, въ которыхъ еще не скоро разберутся, но когда дѣло идетъ о томъ, чтобы разграничить жизнь и дѣятельность человѣка на умственную и душевную—тутъ проявляются поразительная ясность и трогательное согласіе во взглядахъ всего человѣчества. Мы никогда не смѣшиваемъ того, что относится къ умственной и душевной (нравственной) сферамъ духовной дѣятельности человѣка. По уму мы различаемъ людей очень умныхъ, средне-умныхъ, глупыхъ, въ безчисленныхъ подраздѣленіяхъ, а по душевнымъ качествамъ отличаемъ—добрыхъ, злыхъ, хитрыхъ, коварныхъ, самоотверженныхъ, ласковыхъ, черствыхъ, слабыхъ и т. д. Одинаково умныхъ, или одинаково глупыхъ, людей мы признаемъ, однихъ—злыми, другихъ—добрыми, однихъ—честными, другихъ—подлыми, однихъ—

хитрыми, другихъ—прямодушными, искренними, и т. д. Сколькихъ бы людей мы не сравнивали между собою, всѣ они будутъ различаться неодинаковыми комбинаціями умственныхъ и душевныхъ (нравственныхъ) качествъ и, несмотря на это, люди, даже малоразвитые и необразованные, умѣютъ практически разбираться въ этой пестротѣ и регулировать свои дѣйствія и отношенія другъ къ другу. Въ наше время, послѣ долгихъ споровъ и научныхъ препирательствъ, странно было бы сомнѣваться въ прирожденности, не только физическихъ, но и духовныхъ силъ человѣка, который рождается съ полнымъ, рѣзко очерченнымъ на всю жизнь, ассортиментомъ индивидуальныхъ качествъ ума. Въ этихъ, всегда точныхъ, предѣлахъ человѣкъ можетъ развить свои умственныя силы при благопріятныхъ условіяхъ, также какъ онѣ могутъ остаться и совершенно неразвитыми и даже не проявленными, при отсутствіи соотвѣтствующаго упражненія и вообще при неблагопріятной, для развитія, обстановкѣ. Мы не можемъ подъискать лучшаго сравненія духовной человѣческой организаціи, при рожденіи человѣка и втеченіи дѣтскаго возраста, какъ съ фотографическимъ негативомъ, до его проявленія. На этомъ негативѣ уже имѣется полное изображеніе сфотографированнаго предмета, но оно невидимо, его нужно еще проявить надлежащимъ образомъ, при помощи извѣстныхъ реактивовъ. Роль этихъ могучихъ проявителей и возлагается людьми на образованіе и воспитаніе, при чемъ первое проявляетъ умъ, а второе—душу, волю, или то, что мы называемъ общимъ терминомъ—характеръ.

Мы уже видѣли, что образованіе безсильно создать въ человѣкѣ способность познавательную и мыслительную, но знаемъ, какъ оно можетъ проявить ихъ, посредствомъ обученія вообще и школьнаго, въ частности, проявить, конечно, въ предѣлахъ, предъуказанныхъ свыше.— Теперь намъ остается сказать, что однимъ только проявленіемъ и развитіемъ способностей ума, какъ бы это искусно и успѣшно не было сдѣлано, еще не сформировывается и не опредѣляется личность человѣка и не обезпечивается цѣлесообразность будущей дѣятельности его. Можно обладать массою свѣдѣній, и общаго, и спеціальнаго характера, можно быть замѣчательно способнымъ спеціалистомъ, прекрасно оріентироваться въ вопросахъ техники даннаго дѣла, и, вмѣстѣ съ тѣмъ не быть человѣкомъ, въ лучшемъ и общемъ смыслѣ этого слова. Это всегда и случается, когда, даже солидное и многостороннее, образованіе не соединяется съ хорошимъ и разумнымъ воспитаніемъ души, характера человѣка.—Когда мы настаивали на самостоятельности работы мысли учащагося, подъ этимъ мы подразумѣвали независимость его отъ системы и пріемовъ образованія и отъ тѣхъ, или другихъ предметовъ обученія, но мы ничего еще не говорили объ отношеніяхъ, въ которыхъ широкое развитіе познава-

тельной и мыслительной способности ума человѣческаго должно стоять къ развитію его души, характера, воли.

Душа составляетъ лишь извѣстную часть духовной личности человѣка, которую нельзя смѣшивать съ умомъ. Всматриваясь и вдумываясь въ строеніе и отправленія духовной организаціи человѣка, мы видимъ, что, въ правильно поставленномъ человѣкѣ, обѣ эти духовныя силы постоянно идутъ рука объ руку, взаимно другъ друга контролируя, дополняя, направляя, толкая и задерживая. При такой гармоніи этихъ двухъ основныхъ элементовъ духовной организаціи своей, человѣкъ достигаетъ въ жизни самыхъ высокихъ, трудныхъ и сложныхъ цѣлей, при условіи наиболѣе разумнаго удовлетворенія интересовъ своихъ и общихъ. Какъ только гармонія, или равновѣсіе, нарушается въ одну или въ другую сторону, это непремѣнно отражается на развитіи ума или души человѣка, а слѣдовательно и на всей его жизненной дѣятельности, въ болѣе или менѣе неблагопріятномъ смыслѣ, смотря по степени этихъ отступленій отъ нормы.—То богатство средствъ для дѣятельности, которое дается высшими степенями общаго и спеціальнаго образованія, въ одинаковой мѣрѣ можетъ служить для достиженія хорошихъ, честныхъ, разумныхъ цѣлей и дурныхъ, подлыхъ и неразумныхъ. Знанія техники можно примѣнить къ самымъ полезнымъ отраслямъ промышленности и къ самымъ ужаснымъ цѣлямъ—анархическимъ, противогосударственнымъ и противуобщественнымъ; юриспруденцію можно приложить къ высокимъ идеямъ защиты и осуществленія права и справедливости, и пользоваться ею для всевозможныхъ видовъ обмана, грабежа и попиранія чужихъ правъ, подъ прикрытіемъ внѣшней легальности, эксплуатируя недостатки законодательства и несовершенства организаціи судебныхъ и правительственныхъ учрежденій, при помощи буквоѣдства, крючкотворства, и т. д.

Не ясно-ли вытекаетъ изъ всего этого, что усвоить, даже прекрасно, извѣстную отрасль знанія и навыковъ, еще не значитъ сдѣлаться разумнымъ, честнымъ и полезнымъ человѣкомъ—дѣятелемъ. Необходимъ еще сильный регуляторъ, который бы направлялъ всѣ эти знанія къ достиженію только полезныхъ, а не вредныхъ цѣлей, регуляторъ, который бы побуждалъ человѣка дѣйствовать только разумно и честно, не нарушая никакихъ, дѣйствительно существующихъ, интересовъ, требующихъ охраны, хотя бы въ ущербъ его собственнымъ, болѣе ему близкимъ.—Такой регуляторъ, чрезвычайно сильный, и заключается въ разумной волѣ, въ характерѣ человѣка.—Правильно поставленный характеръ превращаетъ человѣка изъ очень совершенной машины въ разумное существо, умѣющее цѣлесообразно руководить и пользоваться окружающими его условіями общественными, государственными и природными, собственными своими силами, духовными и физическими, и всѣмъ

богатствомъ знаній, пріобрѣтенныхъ посредствомъ образованія и личнаго опыта.—Знать, какъ поступать въ жизни, что можно и слѣдуетъ дѣлать, а чего нельзя допускать ни подъ какимъ видомъ, даже если это возможно, легко осуществимо и соблазнительно, въ личныхъ, узкихъ интересахъ—вотъ, въ немногихъ словахъ, задача воспитанія характера человѣка, безъ котораго онъ представляется, или кораблемъ безъ руля, при отсутствіи опредѣленнаго характера, или изощреннымъ орудіемъ зла и пороковъ, если характеръ дурно направленъ.

Отсюда понятно, насколько задача воспитанія и образованія характера неизмѣримо важнѣе задачи образованія и развитія ума. Къ чести всего образованнаго человѣчества можно сказать, что оно прекрасно это сознаетъ и всегда предпочитаетъ, если ужъ нужно дѣлать выборъ, человѣка, съ хорошо и разумно поставленнымъ характеромъ, хотя бы и небогатаго знаніемъ, человѣку, надѣленному выдающимися способностями, обладающему обширными знаніями, но лишенному разумно развитаго и хорошо направленнаго характера.—А если это такъ, то, само собой разумѣется, важнѣйшей задачей общеобразовательной школы, конечно, является воспитаніе характера своихъ питомцевъ, а не возможно широкое образованіе и развитіе ума, если это недостижимо въ равной степени. Для того, что бы правильно и, по возможности, объективно и безпристрастно опредѣлить истинную роль общеобразовательной школы въ первостепенномъ дѣлѣ воспитанія человѣческаго характера, въ предѣлахъ ея средствъ, мы должны дать себѣ ясный отчетъ въ томъ, къ чему стремится воспитаніе, какими средствами оно дѣйствуетъ на человѣка и какихъ результатовъ можно и должно отъ него ожидать.

Область дѣйствія воспитанія—это душа человѣка, или, лучше сказать, то, что мы условились называть душой и о чемъ судимъ только по ея проявленіямъ. Умъ человѣка находится въ прямой зависимости отъ устройства мозгового аппарата и никакимъ передѣлкамъ, по произволу человѣка, не подлежитъ и не поддается. Можно, путемъ образованія, обнаружить познавательную и мыслительную способности ума и развить ихъ соотвѣтствующимъ упражненіемъ, но создать или видоизмѣнить ихъ нельзя. Душевныя же качества человѣка, наоборотъ, не представляютъ собою какихъ либо спеціальныхъ способностей ума, присущихъ человѣку въ извѣстной формѣ, отъ рожденія. Какъ показываетъ сама жизнь, онѣ не пріурочены къ человѣку и не являются принадлежностью человѣческой личности, отъ рожденія, а вырабатываются, въ той или другой формѣ, подъ вліяніемъ окружающей жизненной обстановки. Это ясно слѣдуетъ изъ того, что человѣкъ, рожденный въ одной средѣ, въ однѣхъ условіяхъ жизни, и тотчасъ перенесенный въ совершенно другія условія, отражаетъ на своемъ характерѣ эти послѣднія условія, а не первоначальныя. Младенецъ, родившійся въ крестьянской бѣдной

семьѣ, но воспитанный, съ раннихъ лѣтъ, въ богатой, аристократической обстановкѣ, восприметъ вліяніе этой послѣдней обстановки, усвоитъ себѣ всѣ привычки, взгляды на жизнь, на свои обязанности, на трудъ, на добро и зло, примѣняемые въ этой сферѣ, тогда какъ, оставшись въ своей родной семьѣ, онъ бы представлялъ изъ себя совсѣмъ иного человѣка. Такая перемѣна въ немъ произойдетъ, независимо отъ того, дадутъ ему, въ новой его обстановкѣ, большое умственное образованіе и развитіе, или оставятъ неучемъ, но съ тою разницею, что, при бо̀льшихъ степеняхъ образованія, и развитіе характера будетъ сложнѣе и многостороннѣе, глубже.—Производя такую крутую перемѣну въ душевномъ развитіи человѣка, никакое измѣненіе обстановки не можетъ надѣлить его тѣми умственными способностями, которыхъ онъ лишенъ отъ природы. Глупаго крестьянскаго ребенка никакъ нельзя превратить въ умнаго аристократа. Но перенеся умнаго ребенка въ неблагопріятную, для умственнаго развитія, обстановку, можно ослабить его природныя способности, заглушить ихъ, при отсутствіи необходимаго и разумнаго упражненія. — Маленькіе дикари, воспитанные въ цивилизованной обстановкѣ, совершенно отрѣшаются отъ дикихъ, звѣрскихъ и вообще некультурныхъ взглядовъ, привычекъ, и быстро, и прочно освоиваются съ условіями жизни образованнаго человѣка, воспринимаютъ его взгляды на жизнь, отношенія къ людямъ ко всему окружающему и руководствуются ими во всѣхъ своихъ поступкахъ, переставая понимать взгляды, привычки и обычаи родной страны. Такимъ образомъ душа человѣка, какъ зеркало, отражаетъ въ себѣ вліяніе окружающихъ людей и всѣхъ условій жизни, съ тою разницею, что она, не только отражаетъ ихъ, но и впитываетъ, всасываетъ въ себя, живетъ и руководствуется ими втеченіи всей жизни.

Умъ есть созидающая духовная сила, совершенно самостоятельно работающая, нерѣдко стремящаяся пересоздать дѣйствительность и находящаяся съ нею въ постоянной борьбѣ, а душа является элементомъ, воспринимающимъ всѣ вліянія окружающей дѣйствительности, примиряющимъ съ нею умъ, усмиряющимъ его, иногда бурные и стремительные, порывы, или возбуждающимъ его къ энергической дѣятельности, въ извѣстномъ направленіи. Отсюда важное значеніе души, какъ регулятора всей духовной жизни человѣка. Но, какъ и всякій регуляторъ, душа ничего не совершаетъ сама по себѣ, непосредственно, а только регулируетъ, упорядочиваетъ дѣятельность другой силы, активной—силы ума. Этимъ объясняется, что человѣческія представленія объ умѣ у всѣхъ народовъ и во всѣ времена, въ сущности, остаются одинаковыми, а мѣняются, до неузнаваемости, по отношенію къ душѣ, какъ регулятору умственной силы. Сравните, что разумѣли подъ именемъ души—древніе ассиріяне, египтяне, китайцы, греки и римляне, съ тѣмъ

какъ ее опредѣляютъ послѣдователи ученія Христа. — Припомните, какіе разнообразные идеалы человѣческаго характера существовали у тѣхъ же народовъ и существуютъ до сихъ поръ, у современныхъ намъ обитателей разныхъ странъ земнаго шара. Эти идеалы мѣняются, сообразно мѣсту, времени и національности. Выраженія—умный и глупый человѣкъ, у всѣхъ народовъ и во всѣ времена, имѣло, и имѣетъ до сихъ поръ, одно и тоже опредѣленное значеніе, всякому понятное; но выраженія — хорошій и дурной человѣкъ (аттестація характера) будутъ понятны только тогда, когда вы знаете, кто и о комъ это говоритъ. Есть и теперь люди, которые считаютъ лучшимъ человѣкомъ того, кто, на своемъ вѣку, истребилъ большее число своихъ враговъ, проявивъ при этомъ высшую степень звѣрства и жестокости, а есть и такіе люди, которые осудятъ человѣка за безполезное убійство животнаго. Другими словами, скажите, гдѣ и съ кѣмъ вы живете, мы вамъ отвѣтимъ, чѣмъ вамъ нужно быть, чтобы считаться хорошимъ человѣкомъ, и чего вамъ нужно избѣгать, чтобы не прослыть за дурного.

Все это приводитъ къ тому, несомнѣнному выводу, что умъ есть прочно организованная природою духовная сила, дѣйствующая совершенно самостоятельно, по точнымъ законамъ, не вполнѣ намъ извѣстнымъ, сила, неподдающаяся никакому измѣненію, по произволу человѣка, а лишь подчиняющаяся нѣкоторымъ, бо́льшимъ или меньшимъ ограниченіямъ, въ степени и направленіи своего проявленія въ окружающей жизни, въ интересахъ примѣненія и приспособленія къ ней. Сумма всѣхъ этихъ ограниченій сосредоточена въ томъ, что мы называемъ характеромъ человѣка, совмѣщающемъ въ себѣ всѣ душевныя его качества. Характеръ человѣка можетъ проявляться только въ словахъ и въ дѣйствіяхъ, а это осуществить можно чрезъ посредство ума, нуждающагося въ регулятивномъ вліяніи характера.—Понятно отсюда, что характеръ человѣка не есть прирожденная духовная способность, а прямой продуктъ тѣхъ жизненныхъ условій, среди которыхъ человѣкъ живетъ и развивается. Измѣняются эти условія, за ними идутъ и характеры человѣческіе, потому что суть назначенія характера заключается въ приспособленіи личности человѣка къ жизненнымъ условіямъ.

Что все, высказанное нами, не можетъ подлежать опроверженію, явствуетъ изъ того, что главными и единственными средствами развитія характера, всегда и повсюду, признаются—примѣръ и подражаніе. Человѣчество, за все время своего существованія, ничего другого не придумало въ этомъ отношеніи, по той простой причинѣ, что и нельзя изобрѣсть ничего, болѣе дѣйствительнаго и вѣрнаго. Ребенокъ, съ первыхъ моментовъ своей жизни, приспособляется къ ней и усвоиваетъ себѣ всѣ необходимые пріемы и навыки, входящіе постепенно въ составъ его будущаго характера, только путемъ подражанія старшимъ и вообще

окружающимъ. Такъ, онъ постепенно усвоиваетъ себѣ, что можно и должно, и чего дѣлать не слѣдуетъ, потому что не позволяютъ и слѣдовательно дѣлать это невыгодно или непріятно. О томъ, что дурно, и что хорошо, ребенокъ получаетъ понятіе по тому, какъ все происходитъ вокругъ него. Что дозволяется и доставляетъ удовольствіе—то хорошо, потому, что достается легко, а что недозволено и достается съ трудомъ, а иногда влечетъ за собой наказаніе, страданіе, то, конечно, не хорошо и отъ этого онъ постепенно отвыкаетъ.—Вотъ тутъ-то и задача воспитанія, кто ее понимаетъ, воспользоваться этимъ удивительнымъ и благодарнымъ средствомъ, чтобы своевременно привить ребенку все хорошее и оградить его отъ вліянія всего дурного. Но для этого, прежде всего, нужно самимъ воспитателямъ твердо отличать черное отъ бѣлаго, самимъ не позволять себѣ дурныхъ и несправедливыхъ поступковъ, чтобы ребенокъ, или юноша, не подумалъ, что ему говорятъ одно, а дѣлаютъ другое.

Такимъ образомъ воспитательное дѣло, въ отличіе отъ образовательнаго, начинается задолго до поступленія ребенка въ школу, почти со дня его рожденія, и первымъ воспитателемъ человѣка является его родная семья, главнымъ образомъ, и окружающая обстановка жизни вообще. Если воспитательное вліяніе семьи хорошо, то ребенокъ поступаетъ въ школу, подготовленнымъ до нѣкоторой степени, къ дальнѣйшему воспріятію воспитательнаго вліянія школы и даже къ противодѣйствію ему, если оно плохо.—Наоборотъ, если въ семьѣ ребенокъ получаетъ плохіе воспитательные задатки, то это служитъ серьезнымъ тормазомъ для благотворнаго вліянія школьнаго воспитанія, даже и въ томъ случаѣ, если оно стоитъ на высокой степени совершенства.

О томъ, въ чемъ состоитъ искусство воспитанія и какими средствами въ этой сферѣ можно достигать разумныхъ результатовъ, существуетъ обширная литература на всѣхъ языкахъ. Даже между очень образованными педагогами, немало встрѣчается такихъ наивныхъ людей, которые вѣрятъ въ возможность существованія науки о воспитаніи со всѣми подходящимя терминами, опредѣленіями, законами и т. д., Имѣются цѣлыя руководства воспитательныхъ системъ, по которымъ авторы ихъ берутся фабриковать человѣческіе характеры, или по заказу, на всякій вкусъ, или по одному шаблону для всѣхъ. Намъ приходилось встрѣчаться въ жизни съ такими педагогами и родителями, которые воспитывали дѣтей по извѣстнымъ воспитательнымъ системамъ, строго ихъ придерживаясь, ни на іоту отъ нихъ не отступая, или, покрайней мѣрѣ, такъ думая. Они добивались, напримѣръ, что бы дѣти никогда не лгали; ни одинъ случай лжи не проходилъ имъ даромъ—одни за это наказывали, другіе старались втолковать, какъ дурно и вредно лгать. И чтоже? — Дѣти такъ усердно лгали, что жалко было смотрѣть

на нихъ; къ этому неприглядному пороку они относились, какъ къ соблазнительному запретному плоду. Почему же это приводило къ такому результату?—Объясняется очень просто: несмотря на то, что дѣтямъ такъ хорошо говорили о вредѣ и предосудительности лжи, или даже за ложь наказывали, они прекрасно видѣли, что кругомъ лгутъ и обманываютъ другъ друга всѣ, не исключая, иногда, самихъ воспитателей и родителей, что бывали случаи, когда самихъ дѣтей заставляли лгать, или что либо скрывать безъ всякихъ объясненій, или съ софистическими разъясненіями, что иногда ложь бываетъ во спасеніе. Такимъ образомъ, въ сознаніи ребенка, слова расходились съ дѣломъ и ему естественно приходилось самому рѣшать, въ чемъ же истина, и рѣшалъ онъ это, выбирая въ каждомъ случаѣ то, что ему казалось выгоднѣе или пріятнѣе, а съ тѣмъ вмѣстѣ росъ безъ ясно усвоеннаго отношенія ко лжи. Также точно примѣняется часто въ воспитательномъ дѣлѣ идея справедливости. Ребенку толкуютъ, какъ полезно и пріятно быть справедливымъ, никого не обижать, всѣмъ дѣлать, по возможности, пріятное и полезное, особенно воспитателямъ и родителямъ, но, и вотъ это но все губитъ,—оказывается, что все это нужно соблюдать относительно равныхъ себѣ, близкихъ, а не безусловно всѣхъ, особенно низшей братіи; тутъ признается совершенно другая мѣрка и самое слово справедливость толкуется иначе.—И такъ далѣе, практикуется по всѣмъ вопросамъ, входящимъ въ составъ нравственнаго и даже религіознаго воспитанія человѣческаго характера, когда къ этимъ краеугольнымъ вопросамъ человѣческой жизни относятся, такъ называемымъ, головнымъ, формальнымъ способомъ, безъ всякаго, или слишкомъ малаго участія въ томъ истинной и теплой любви къ дѣтямъ и крайней добросовѣстности въ исполненіи воспитательныхъ обязанностей.—Очевидно, здѣсь дѣло не въ томъ, что дѣлать, а какъ дѣлать.

Вдумываясь внимательно во все это и познакомившись съ болѣе распространенными воспитательными системами или шаблонами, мы пришли къ глубокому убѣжденію, что науки о воспитаніи не существуетъ и быть не можетъ. Воспитательное дѣло, въ одно и тоже время, и очень легкое и самое трудное, смотря потому, какъ и кто за него берется. Главное его свойство заключается въ томъ, что оно до такой степени неуловимо тонкое, и деликатное, что не укладывается рѣшительно ни въ какую формулировку. Доказательство на лицо—всѣ предложенные воспитательные методы не давали никакихъ результатовъ, кромѣ отрицательныхъ, и если указываютъ на случаи благотворнаго ихъ примѣненія, то знайте, что этимъ обязаны, не самымъ методамъ и точному ихъ примѣненію, а тому, что воспитатели были замѣчательные люди, по своимъ нравственнымъ и умственнымъ качествамъ и любви къ дѣлу, и они-то самостоятельно находили путь къ сердцу и

уму дѣтей и создавали дѣйствительно чудеса въ этой, трудно доступной, области человѣческой дѣятельности.—Сами они, часто не подозрѣвая своей ошибки, чистосердечно приписывали хорошіе результаты своей работы примѣненію той или другой воспитательной системы, что заставляло нѣкоторое время вѣрить въ ихъ серьезныя достоинства. Но какъ только эти системы переходили въ узко-формальныя руки педагоговъ-ремесленниковъ, такъ и обнаруживалось, что все дѣло заключалось не въ системахъ, а въ педагогахъ. Этимъ объясняется тотъ серьезный фактъ, что системы такихъ замѣчательныхъ педагоговъ, какъ Коменскій, Песталоцци, дававшія прекрасные результаты, подъ ихъ личнымъ руководствомъ, не принесли существенной пользы, при ихъ послѣдователяхъ. Казалось бы, поэтому, вопросъ рѣшается просто—нужно готовить хорошихъ педагоговъ и важное дѣло воспитанія пойдетъ, какъ по маслу. Вотъ тутъ-то и камень преткновенія. Воспитательное дѣло, болѣе нежели какое либо другое человѣческое занятіе, требуетъ отъ своихъ служителей большаго прирожденнаго таланта, беззавѣтной любви къ воспитываемымъ дѣтямъ и, conditio sine qua non,—безукоризненныхъ нравственныхъ качествъ, исключающихъ всякую возможность недобросовѣстнаго отношенія.—Если встрѣчаются люди, съ глубокой признательностью вспоминающіе воспитательные завѣты, вынесенные изъ времени пребыванія въ школѣ, то они этого никогда не приписываютъ самой школѣ и ея общему направленію, а исключительно—тѣмъ или другимъ изъ своихъ учителей и воспитателей, оставившимъ неизгладимый слѣдъ своего благотворнаго вліянія, и словомъ, и дѣломъ. Благодарныя воспоминанія о томъ, какъ эти прекрасные люди тепло относились къ нимъ, чему научили и какъ, собственными своими безукоризненными поступками, доказывали все это на дѣлѣ—вотъ что сдѣлало ихъ хорошими людьми, а не какая нибудь, красиво и стройно изложенная и точно примѣненная, система воспитанія. — Но такіе счастливые примѣры хорошаго воспитательнаго вліянія школы, сравнительно, довольно рѣдки и носятъ на себѣ случайный характеръ, благодаря присутствію въ составѣ преподавательскаго персонала такихъ высоконравственныхъ педагоговъ.—Чаще сказывается глубокое вліяніе въ этомъ отношеніи родной семьи, въ лицѣ разумныхъ отца или матери, или обоихъ вмѣстѣ и понятно, почему?—Здѣсь чаще дѣйствуетъ одно изъ важнѣйшихъ воспитательныхъ условій—любовь къ дѣтямъ. Когда къ этому присоединяется достаточная степень образованія и развитія родителей, то хорошее воспитательное вліяніе можно считать почти обезпеченнымъ. И если въ настоящее время, имѣютъ мѣсто въ нашемъ обществѣ случаи прекраснаго воспитанія, то они всегда почти объясняются только благотворнымъ вліяніемъ семьи, но отнюдь не школы, что бы тамъ не наговаривали на нашу русскую семью господа

*

спеціалисты-педагоги и какъ она, въ общемъ, не далека еще отъ желательнаго совершенства.

Все изложенное приводитъ насъ къ тому выводу, что общеобразовательная школа, въ лицѣ своихъ питомцевъ, обыкновенно имѣетъ дѣло съ самыми разнообразными элементами, въ смыслѣ полученнаго ранѣе воспитанія характера—отъ самыхъ лучшихъ и наиболѣе рѣдкихъ образцовъ, вплоть до самыхъ плохихъ и въ корнѣ испорченныхъ дѣтей.—Отсюда ясно, какъ велика и трудна ея воспитательная задача. Она несравненно труднѣе стороны образовательной, тѣмъ болѣе, что и средствъ у нея для этого меньше, нежели по части образовательной. Какъ мы уже говорили, наука не даетъ точно опредѣленныхъ воспитательныхъ средствъ воздѣйствія на учащихся, она можетъ дать лишь общія указанія, общія идеи, успѣшное примѣненіе которыхъ находится въ полной зависимости отъ педагоговъ. Есть у нихъ глубокое пониманіе этихъ общихъ руководящихъ, воспитательныхъ идей, имѣется доброе желаніе и необходимыя умственныя и душевныя качества—дѣло воспитанія можетъ дать благіе и серьезные результаты; ничего этого нѣтъ—никакая система, никакія высокія идеи не помогутъ—школа испортитъ и то доброе, что нѣкоторые питомцы ея принесли съ собою изъ родного дома.

Такимъ образомъ, общеобразовательная школа можетъ и должна имѣть серьезное воспитательное вліяніе на учащихся, но только не при помощи и содѣйствіи тѣхъ или другихъ воспитательныхъ системъ, а путемъ непосредственнаго воздѣйствія всего педагогическаго персонала школы на нравственное развитіе своихъ питомцевъ. Такъ какъ всякое воспитаніе воспринимается изъ окружающей обстановки, и преимущественно отъ людей, съ которыми ученики постоянно сталкиваются, то на первомъ планѣ въ каждой школѣ долженъ стоять тщательный подборъ учителей и наставниковъ, по умственнымъ и нравственнымъ ихъ качествамъ, дабы возможно обезпечить безукоризненныя отношенія между учащими и учащимися. Такіе педагоги должны быть тѣснѣйшимъ образомъ связаны съ своею учебною паствою, не только классными занятіями, но и личными отношеніями, посредствомъ внѣклассныхъ бесѣдъ и занятій, общихъ физическихъ упражненій, игръ, посѣщеній разныхъ общеполезныхъ учрежденій, образовательныхъ прогулокъ по полямъ и садамъ, и пр. и пр. Если будутъ намъ указывать на трудности такой организаціи взаимныхъ отношеній между учащими и учащимися, то мы на это отвѣтимъ, что дѣлаютъ же это въ школахъ англійскихъ, нѣмецкихъ и даже французскихъ, отчего же это невозможно у насъ въ Россіи. На это потребуются большія денежныя средства. Да, но надо же когда нибудь сознать, что разумная организація школьнаго дѣла немыслима безъ очень большихъ затратъ, передъ которыми нельзя останавливаться, если отъ правильнаго

умственнаго и нравственнаго развитія молодыхъ поколѣній зависитъ благоденствіе страны.

Однимъ изъ главнѣйшихъ условій успѣшности такого воздѣйствія на учащихся, со стороны учителей и наставниковъ, несомнѣнно является возможная свобода проявленія личной инициативы послѣднихъ въ дѣлѣ преподаванія учебныхъ предметовъ и установленія отношеній къ ученикамъ. Отрицать это основное начало педагогической дѣятельности равносильно нежеланію имѣть разумную школу и достигать какихъ либо полезныхъ результатовъ обученія и воспитанія. Безъ любви къ этому дѣлу и къ самимъ воспитанникамъ, какъ мы сказали, не слѣдуетъ заниматься ни преподаваніемъ, ни воспитаніемъ. Любовь, во всѣхъ своихъ проявленіяхъ, есть чувство въ высшей степени активное, требующее своего примѣненія въ жизни и не терпящее никакихъ цѣпей и узкихъ, формальныхъ рамокъ, какъ все живое, постоянно развивающееся. Сухо, безжизненно преподавать учебный предметъ, холодно и безучастно читать правоученія ученикамъ, значитъ дѣла не дѣлать, а только его портить. Дѣлать все это тепло, участливо, съ увлеченіемъ, нельзя по заказу, или по какому нибудь шаблону, постоянно справляясь съ программами, или инструкціями высшаго начальства и озираясь по сторонамъ.—Школа, парализующая эту животворную инициативу своего преподавательскагс персонала, сама себя обрекаетъ на прозябаніе, не только никому не нужное, но безусловно вредное.—Графъ Толстой совершенно открыто сдѣлалъ все, чтобы погасить свѣтильникъ всякой жизни въ созданныхъ имъ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ. Всѣ предметы преподавались и преподаются до сихъ поръ, по утвержденнымъ свыше программамъ и учебнымъ планамъ, отъ которыхъ никто изъ учителей не смѣетъ и думать дѣлать какія либо отступленія; задачи и темы для сочиненій на экзаменахъ, до сихъ поръ присылаются изъ учебныхъ округовъ въ запечатанныхъ пакетахъ. Учителямъ исторіи и русской словесности, какъ мы видѣли, строго воспрещено было сообщать своимъ ученикамъ что либо, выходящее изъ предѣловъ утвержденныхъ программъ и плановъ. Учителямъ древнихъ языковъ приказано было въ низшихъ классахъ не давать своимъ ученикамъ никакого отдыха отъ грамматики, какого бы мнѣнія не держались сами учителя.—Ради Бога, войдите въ это ужасное положеніе учителя, который долженъ безпрекословно исполнять волю пославшихъ его, даже и тогда, когда его самого переворачиваетъ отъ этого истязанія, какому онъ невольно подвергаетъ своихъ учениковъ. Какихъ воспитательныхъ и образовательныхъ результатовъ можно было ожидать отъ такого низведенія учителя на степень автомата-ремесленника?—Неужели такъ трудно додуматься до такой простой и жизненной истины, что достаточно свыше сказать школѣ, что

она должна сообщить учащимся тѣ или другія научныя свѣдѣнія и знанія, въ опредѣленномъ объемѣ, и предоставить дружной работѣ преподавательскаго персонала выполнить эту задачу тѣми средствами, какія будутъ признаны наиболѣе цѣлесообразными. Въ чемъ тутъ рискъ и какой именно?—Если нѣкорые учителя будутъ злоупотреблять такой свободой преподаванія, то вѣдь это они будутъ дѣлать не тайно, а на глазахъ отвѣтственнаго начальства школы, которое всегда должно имѣть средства устранять злоупотребленія и освобождать такихъ учителей отъ педагогическихъ обязанностей.

Теперь желательно спросить, какъ же, при такомъ угнетеніи всякой преподавательской иниціативы въ школьномъ дѣлѣ, разсчитываютъ развивать и совершенствовать школу, улучшать ея порядки, способы преподаванія? Неужели все по предписаніямъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, составленнымъ и редактированнымъ чиновниками, или никогда ничего не преподававшими, или давно забывшими какъ это дѣлается?—Да, къ сожалѣнію, только такимъ способомъ и совершаются, такъ называемыя, улучшенія и исправленія въ этомъ несчастномъ дѣлѣ. Въ историческомъ очеркѣ реформы гр. Толстого, мы видѣли какъ это дѣлалось и какіе плоды приносило, какъ основательно была задумана реформа и какими дѣйствительными заплатами она ремонтировалась. Особенно рѣзко проявились вопіющіе недостатки такого порядка вещей въ самомъ сердцѣ школьнаго дѣла—въ организаціи учительскаго персонала, въ подготовленіи хорошихъ учителей. Безпристрастный читатель, конечно, вынесъ изъ всего этого такое впечатлѣніе, что Министерство Народнаго Просвѣщенія, такъ усиленно подготовляя учителей, и дома, и заграницей, и приглашая для этой цѣли прямо готовыхъ учителей изъ славянскихъ и австрійскихъ земель, не позаботилось только объ одномъ—выяснить, что такое изъ себя долженъ представлять этотъ хорошій учитель, въ чемъ должна заключаться полезная его роль въ школѣ, какими умственными и нравственными качествами и какою степенью образованія онъ долженъ обладать.—Этому крупному недоразумѣнію русское общество было обязано тѣмъ, что дѣтей его учили древнимъ языкамъ иностранные выходцы, не имѣвшіе никакого представленія о русскомъ языкѣ, о русской жизни, о Россіи, а потому и не любившіе, ни ее, ни ея дѣтей, отданныхъ имъ на безконтрольное истязаніе грамматической гимнастикой. Немудрено, если представители цѣлой серіи нашихъ молодыхъ поколѣній не могли научиться древнимъ языкамъ, теряли способность владѣть своимъ роднымъ языкомъ, перестали знать, понимать и любить Россію и проклинаютъ свое безцвѣтное и вредное пребываніе въ школѣ.

Всѣ эти заботы и канцелярскія мѣропріятія Министерства Народнаго Просвѣщенія привели къ одному только роковому результату, что

наша общеобразовательная школа, въ обоихъ своихъ типахъ, совершенно лишилась хорошаго преподавательскаго персонала. Учительскія вакансіи, можетъ быть, и всѣ заняты, но учителей у насъ все таки нѣтъ, а при нынѣшней постановкѣ средней школы, ихъ и не будетъ.—Существуетъ очень распространенный афоризмъ, утверждающій, что побѣдой надъ Франціей въ 1870 г. Германія обязана своему школьному учителю. Не беремся судить, такъ ли это было въ дѣйствительности, но нисколько не сомнѣваемся, что общая идея, выраженная въ этомъ афоризмѣ, имѣетъ всѣ признаки истины, которой нельзя не пожелать возможно бо̀льшаго распространенія и укорененія въ сознаніи всѣхъ образованныхъ народовъ и, руководящихъ ими, правительственныхъ властей.— Что современное человѣчество не можетъ обойтись безъ хорошо организованной и широко распространенной школы во всѣхъ слояхъ населенія, это всѣ уже хорошо понимаютъ и сознаютъ, но что школа не можетъ обойтись безъ хорошихъ и разумныхъ учителей—воспитателей, это, къ сожалѣнію, у многихъ еще состоитъ подъ сильнымъ сомнѣніемъ. Есть и такіе знатоки этого дѣла, которые и въ этомъ не сомнѣваются, но за то не имѣютъ надлежащаго представленія о томъ, что такое дѣйствительно хорошій учитель, а тѣмъ болѣе, какъ и гдѣ его добыть.

Читателю уже извѣстно, что̀ мы понимаемъ подъ выраженіемъ хорошій учитель—воспитатель и въ какое положеніе нужно поставить его въ школѣ. Теперь займемся вопросомъ, какъ и гдѣ его добыть для русской общеобразовательной школы. Вѣдь не оскудѣла же Россія талантами вообще и талантами воспитательными въ частности. По этому надо внимательно обсудить, почему мы не имѣемъ хорошихъ учителей. Отвѣтъ самъ собой напрашивается подъ перо—во первыхъ, потому, что у насъ нѣтъ хорошей общеобразовательной школы, или лучше и точнѣе сказать, нѣтъ совсѣмъ общеобразовательной школы, а во вторыхъ — матеріальное, общественное, государственное и педагогическое положеніе нашихъ учителей до такой степени невозможное, ненормальное, что нужно удивляться, что на этомъ поприщѣ, хотя изрѣдка, попадаются истинно достойные люди.—Это важное обстоятельство очень заслуживаетъ, что бы на немъ серьезно остановиться.

Знаете ли вы, читатель, что получаетъ учитель гимназіи, или реальнаго училища, за свой тяжкій, нервный, утомительный трудъ?—Всѣ преподаватели обоихъ типовъ школы, по получаемому содержанію, дѣлятся на 4 разряда—750, 900, 1.250 и 1500 р. за 12 недѣльныхъ уроковъ, т. е. за два урока ежедневно. Какая его дальнѣйшая карьера?— Въ большинствѣ случаевъ, этимъ она и заканчивается, гораздо рѣже учитель достигаетъ должностей инспектора и директора гимназіи, или

реальнаго училища, получающихъ, первый—1.500 р. (съ казенной квартирой около—2.000 р.), второй—2.000 р. (съ казенной квартирой — около 3.000 р.). — Такъ какъ директоры и инспекторы, вмѣстѣ съ тѣмъ состоятъ и преподавателями разныхъ предметовъ, то за эти занятія они получаютъ соотвѣтствующую, дополнительную плату. Также учителя, особенно по математикѣ, по русскому и древнимъ языкамъ, имѣютъ болѣе 12 уроковъ и за излишнее количество получаютъ дополнительную плату, изъ разсчета отъ 60 до 125 р. за недѣльный урокъ. При этомъ допускается одновременное преподаваніе въ нѣсколькихъ школахъ, что̀ такъ же увеличиваетъ вознагражденіе учителя. Изъ этихъ данныхъ видно, что учитель, дающій 24 урока въ недѣлю, т. е. по 4 урока въ день, употребляя на это болѣе 5 часовъ времени, можетъ варьировать свое вознагражденіе отъ 1.500 до 2.500 р. Въ столичныхъ и большихъ университетскихъ городахъ, наиболѣе извѣстные учителя доводятъ число своихъ уроковъ до 6 и 7 въ день или до 36 и 42 въ недѣлю, считая въ томъ числѣ и частные уроки, что̀ влечетъ за собой увеличеніе вознагражденія еще на 1.000—2.000 р. Въ обыкновенныхъ губернскихъ, а тѣмъ болѣе уѣздныхъ, городахъ, этихъ дополнительныхъ рессурсовъ не имѣется, а потому учителя ограничиваются полученіемъ лишь ничтожнаго содержанія.

Итакъ, за пять часовъ ежедневнаго и очень тяжелаго труда, значительно превышающаго такой же по времени трудъ всякаго другаго правительственнаго чиновника, учитель въ концѣ своей карьеры можетъ зарабатывать не болѣе 2.500—3.000 р., а въ началѣ около 1.500—2.000 р.—Всякій, близко знакомый съ современными экономическими условіями жизни, пойметъ, что на эти деньги, нетолько семейному, но и одинокому человѣку прожить очень трудно, если не совсѣмъ невозможно, даже при нормальныхъ условіяхъ, не предъявляя къ жизни никакихъ исключительныхъ требованій. Самое ужасное, при такомъ скудномъ зароботкѣ, заключается въ томъ, что послѣ тяжелой и нервной работы въ школѣ, человѣкъ, не только не можетъ удовлетворить насущныя нужды свои и семейныя, но постоянно находится въ тревожномъ состояніи духа за свое ближайшее будущее, рѣшительно ничѣмъ не обезпеченное, на случай болѣзни, несчастія и какого либо переворота въ жизни. Преподавательская дѣятельность, даже и при благопріятной обстановкѣ, сама по себѣ дѣйствуетъ на человѣка раздражительно, требуетъ большаго напряженія умственныхъ силъ и постояннаго сдерживанія себя въ отношеніи къ ученикамъ, памятуя, что всякая ошибка, несправедливость, безтактность учителя весьма вредно отражается на ученикахъ. Для того, чтобы исполнять обязанности преподавателя, какъ того требуетъ совѣсть истинно разумнаго и порядочнаго человѣка, подготовленная знаніемъ педагогическаго дѣла, нужно,

прежде всего, обладать надлежащимъ нравственнымъ спокойствіемъ, ни на минуту не терять самообладанія и сознанія священныхъ своихъ обязанностей и, въ то же время быть бодрымъ духомъ, всегда готовымъ отвѣтить на всѣ вопросы своей учебной паствы, человѣчно и разумно отнестись къ ея маленькимъ, но очень разнообразнымъ, интересамъ и всячески пробуждать въ ней духовную жизнь. Все это возможно, при томъ условіи, чтобы самое занятіе это приносило достаточное удовлетвореніе-нравственное и матеріальное, не прибѣгая для этого къ чрезмѣрной затратѣ силъ, труда и времени. Въ виду того, что нормальныя занятія въ школѣ, въ огромномъ большинствѣ случаевъ, не обезпечиваютъ матеріальныхъ нуждъ учителей, послѣдніе вынуждены, гдѣ это возможно, прибѣгать къ значительному усиленію своего труда дополнительными и частными уроками, а также совершенно посторонними занятіями, что̀ отражается крайне вредно на качествѣ ихъ работы, на состояніи духа и физическаго здоровья. Такіе учителя, въ сравнительно короткій промежутокъ времени, превращаются, или въ людей, постоянно раздраженныхъ, или въ апатичныхъ автоматовъ. Намъ приходилось лично имѣть дѣло съ ними и впечатлѣнія наши не принадлежатъ къ числу отрадныхъ. Уроки, даваемые этими лицами, послѣ трехъ и четырехъ часовъ дня, весьма мало производительны, даже и при хорошихъ дарованіяхъ. Сильно сказывается утомленіе, апатичное отношеніе къ дѣлу, недостатокъ энергіи, оживленія, проявляющіяся въ ремесленномъ отношеніи къ этому живому дѣлу.—Утомленный, раздраженный, а потому постоянно недовольный, такой учитель не можетъ отвѣчать за себя, его способна взорвать самая невинная выходка, шалость ученика, неосторожное слово, ошибка въ отвѣтѣ. Отсюда прискорбныя недоразумѣнія между учащими и учениками, создающія нежелательныя дурныя отношенія, придирчивость съ одной стороны, дѣтское упорство съ другой. Кто поручится, какъ всѣ эти столкновенія вліяютъ на нравственную сторону и тѣхъ и другихъ, портятъ и ожесточаютъ ихъ только потому, что падаютъ на раздраженную уже почву.

Къ этимъ невзгодамъ учительской профессіи надо присовокупить, чуть ли не еще болѣе важную и вредную—это, упомянутое нами выше, отнятіе всякой преподавательской иниціативы въ школьномъ дѣлѣ, а съ тѣмъ вмѣстѣ и живого къ нему интереса. Учитель-машина—великое зло, все пагубное значеніе котораго, къ сожалѣнію, еще недостаточно оцѣнено и взвѣшено, иначе мы не читали бы, въ запискахъ и докладахъ Министерства Народнаго Просвѣщенія, разсужденій о томъ, какъ важно, въ интересахъ правильной постановки обученія въ школѣ, отнять у преподавателей всякую возможность отступать въ чемъ либо отъ заготовленныхъ въ Петербургѣ на всю Россію учебныхъ плановъ и программъ. И такъ, вотъ жалкая участь учителей средней нашей школы—

постоянный недостатокъ въ матеріальныхъ средствахъ, непосильная и скучная, безрезультатная работа, фальшивое, унизительное, безправное положеніе въ томъ дѣлѣ, которому они призваны служить и въ которомъ одни только они и могутъ принести великую пользу, конечно, при иныхъ условіяхъ постановки ихъ дѣятельности.

Фундаментъ общеобразовательной школы, безъ котораго ее ни какъ нельзя построить—это учитель, но не безправное существо, носящее только эту кличку, а человѣкъ, чувствующій къ этому святому дѣлу истинное призваніе, всецѣло ему посвящающій себя, человѣкъ, обладающій соотвѣтствующимъ дарованіемъ, искренно любящій дѣтей, глубоко и всесторонне образованный, безукоризненныхъ нравственныхъ качествъ, чуткій ко всему честному, разумному, доброму, человѣчному. Вотъ тотъ идеалъ учителя, который только и можетъ направлять разумную общеобразовательную школу и научить своихъ питомцевъ любить, воспринимать знаніе и найти правильную и разумную дорогу въ жизни. Такого учителя искуственно не можетъ создать никакая спеціальная педагогическая школа, обучающая искусству преподаванія. Неудачные опыты нашего Министерства Народнаго Просвѣщенія ясно это доказали. Поощрительныя стипендіи въ университетахъ и педагогическихъ институтахъ также не дали никакихъ результатовъ, потому что доступъ къ нимъ открывало, не призваніе къ этой педагогической профессіи, а совершенно постороннее обстоятельство—бѣдность стипендіата. Всякому понятно, что бѣдность не можетъ служить доказательствомъ призванія и способностей къ педагогическому дѣлу. Только посредствомъ казенныхъ стипендій въ университетахъ (300) и въ педагогическихъ и филологическихъ институтахъ замѣщались кое какъ учительскія вакансіи въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Огромное большинство этихъ будущихъ, подневольныхъ учителей, шло на степендіи, отнюдь не по призванію къ педагогическому дѣлу, а просто потому, что другимъ способомъ они не могли оплачивать своего высшаго образованія, а въ иныхъ случаяхъ и получить къ нему доступъ (семинаристы). Почему же люди, чувствующіе призваніе къ этому дѣлу (которые всегда были и будутъ) обходили и обходятъ до сихъ поръ педагогическую карьеру? На это даютъ отвѣты многіе изъ прочитанныхъ нами оффиціальныхъ документовъ Министерства Народнаго Просвѣщенія. Гр Толстой и впослѣдствіи гр. Деляновъ положительно удостовѣряли передъ Государственнымъ Совѣтомъ, что хорошихъ учителей трудно добыть, главнымъ образомъ, потому, что педагогическая карьера въ Россіи представляется наименѣе привлекательнымъ дѣломъ, по, несоотвѣтствующему трудности дѣла, ничтожному вознагражденію, что всякія другія занятія по государственной, общественной и частной службѣ и дѣятельности, оплачиваются несравненно лучше.

Вообще, какъ мы видѣли, относительно подготовки учителей, Министерство держалось узко-формальнаго направленія, заботясь исключительно о количествѣ ихъ и совсѣмъ игнорируя качества. При этомъ оно проявило крайнюю неустойчивость во взглядахъ своихъ на способы подготовки учителей, переходя, въ сравнительно короткіе промежутки времени, отъ содѣйствія университетовъ, при посредствѣ педагогическихъ курсовъ, къ устройству для этой цѣли высшихъ специально-педагогическихъ институтовъ и возвращаясь обратно къ университетамъ. Происходило это, очевидно, отъ недостаточно яснаго представленія объ основныхъ условіяхъ, при помощи которыхъ можно вліять на подготовку лучшаго качества педагоговъ. Прежде всего, министерство всегда игнорировало ту истину, что педагогами люди рождаются, а не дѣлаются, слѣдовательно весь секретъ заключается, не въ профессіональной подготовкѣ учителей, а въ привлеченіи къ этому дѣлу людей, чувствующихъ къ нему призваніе и обладающихъ соотвѣтствующими качествами. Общераспространенное педагогическое заблужденіе, что школа всесильна вырабатывать людей, какого угодно типа, не справляясь съ ихъ индивидуальностью, отразилось вредно и на мѣрахъ къ подготовкѣ учителей. Всѣ надежды возлагались на школу, науку, а въ сущности, центръ тяжести лежитъ въ призваніи, дарованіяхъ и въ тѣхъ условіяхъ, которыми обставляется преподавательская дѣятельность. Пока русская государственная и общественная жизнь не представляла широкого поля для дѣятельности образованныхъ людей, въ первой половинѣ текущаго столѣтія, а наша средняя школа не была опутана желѣзными цѣпями, парализовавшими всякое живое отношеніе къ педагогическому дѣлу, въ наши дореформенныя гимназіи чаще попадали прекрасные учителя, не смотря на нищенское вознагражденіе—отъ 300 до 500 руб. въ годъ штатнаго жалованья. Но, начиная съ шестидесятыхъ годовъ, переформированная Россія потребовала массу образованныхъ людей для работы по всѣмъ отраслямъ государственной и общественной дѣятельности, хорошо обставленной въ матеріальномъ и служебномъ отношеніяхъ.--Эту, быстро возраставшую конкуренцію, нужно было своевременно принять въ серьезное вниманіе Министерству Народнаго Просвѣщенія, дабы охранить наши среднія школы и университеты отъ неизбѣжнаго отлива отъ нихъ преподавательскаго персонала.—Нельзя не отдать при этомъ должной справедливости разумному отношенію къ этому важному дѣлу Статсъ-Секретаря А. В. Головнина. При разработкѣ проектовъ устава гимназій 1864 г. и университетскаго устава 1863 года, онъ энергически добивался значительнаго увеличенія содержанія профессорамъ университетовъ и учителямъ гимназій, видя въ этомъ важное средство для охраненія русской науки и просвѣщенія отъ скудѣнія въ дѣятеляхъ. Теплыя заботы его въ этомъ направленіи

дошли до того, что онъ представилъ Государственному Совѣту средній годовой бюджетъ профессора университета, имѣющаго семью, состоящую изъ жены и троихъ дѣтей, по которому оказывалось, что при экономическихъ условіяхъ, 35 лѣтъ тому назадъ, на удовлетвореніе самыхъ необходимыхъ потребностей жизни такой небольшой семьи, въ самыхъ скромныхъ размѣрахъ, нельзя обойтись безъ 3.000 руб. [1]) Бюджетъ этотъ составленъ былъ въ предположеніи, «что профессоръ и всѣ его домашніе будутъ всегда ходить пѣшкомъ, будутъ всегда здоровы и никогда не будетъ нужно звать доктора и покупать лекарства; что профессоръ не будетъ никогда выѣзжать изъ города, въ лѣтнее время; что онъ будетъ вести затворническую жизнь, никого не будетъ у себя принимать и самъ никого посѣщать; что онъ не будетъ заботиться объ участи своихъ дѣтей и жены и не будетъ ничего для нихъ сберегать; что у него не будетъ никакихъ экстраординарныхъ расходовъ. Допустивъ же, что профессоръ, по всѣмъ этимъ предметамъ, будетъ дѣлать самые умѣренные и необходимые расходы, бюджетъ его надобно возвысить до 4.000 р.—При 5.000 р. содержанія, жизнь профессора сдѣлается удобною и привлекательною для молодыхъ ученыхъ, которые, для пріобрѣтенія такихъ выгодъ, войдутъ въ значительную между собою конкуренцію».—Поэтому Статсъ-Секретарь Головнинъ настаивалъ на назначеніи окладовъ—ординарному профессору до 5.000 р., экстроординарному—до 3.500 р. и, по соразмѣрности, другимъ преподавателямъ, полагая, что при этомъ условіи, «профессоръ будетъ въ состояніи дѣйствительно посвятить себя наукамъ, безъ тягостныхъ заботъ о насущномъ хлѣбѣ и пріобрѣтеніе такого положенія можетъ сдѣлаться цѣлью жизни для самыхъ отличныхъ дарованій».

Въ томъ же направленіи Статсъ-Секретарь Головнинъ дѣйствовалъ и при проведеніи проекта устава гимназій 1864 г., отстаивая увеличеніе содержанія учителей. Къ сожалѣнію, и въ томъ, и въ другомъ случаѣ ему не удалось достигнуть большихъ результатовъ. Хотя, въ общемъ, жалованье профессоровъ университетовъ и учителей гимназіи было увеличено вдвое противъ прежняго, но это составило—для ординарнаго про-

---

1) Для того, чтобы показать, насколько умѣренно и внимательно былъ составленъ этотъ профессорскій бюджетъ, приводимъ его въ подробности: 1) Квартира—600 р., 2) Отопленіе—120 р., 3) Освѣщеніе—80 р., 4) Пища—456 р. (по 25 коп. на человѣка въ день), 5) Чай, сахаръ, хлѣбъ и проч.—272 р. (по 80 коп. въ день на всѣхъ), 6) Одежда, бѣлье и обувь на всю семью—680 р., 7) Мытье бѣлья—72 р., (6 р. въ мѣсяцъ), 8) Книги—150 р., 9) Воспитаніе дѣтей—180 р. (по 60 р. на каждаго) 10) Жалованье прислуги—108 р. и 11) Содержаніе прислуги—164 р. (по 15 к. каждой въ сутки).—Итого въ годъ—2942 р.—Сб. Пост. по Мин. Нар. Пр. Т. III, стр. 1039, 1096.

фессора—3.000 руб., для экстраординарнаго—2.000 руб., а для учителя гимназіи maximum оклада не превышалъ—1.500 руб. Но даже и это скромное улучшеніе условій дѣятельности преподавательскаго персонала, до поры до времени, не только удерживало даровитыхъ людей на педагогической дѣятельности, но даже способствовало притоку новыхъ силъ. Особенно это сказалось на университетахъ, чему, въ еще большей мѣрѣ, способствовало введеніе новаго университетскаго устава въ 1863 году, сильно оживившаго дѣятельность нашихъ университетовъ, которые въ теченіи всего времени дѣйствія этого устава, не переставали давать Россіи образованныхъ и полезныхъ дѣятелей.

Графъ Толстой, въ свою очередь, оказалъ вліяніе на нѣкоторое увеличеніе вознагражденія учителей среднихъ школъ, но, по своему обыкновенію, парализовалъ хорошее значеніе этой мѣры, съ одной стороны — введеніемъ классической системы образованія, оттолкнувшей лучшія силы отъ педагогическаго дѣла, а съ другой — отнятіемъ у преподавательскаго персонала всякой инипіативы и самодѣятельности и установленіемъ господства въ школѣ мертваго бюрократизма. Къ этому надо прибавить, что размѣръ вознагражденія поставленъ былъ въ зависимость отъ количества уроковъ, что повлекло за собою то вредное послѣдствіе для учебнаго дѣла, что учителя вынуждены были стремиться къ тому, чтобы захватить, какъ можно болѣе уроковъ, не соображаясь съ своими силами. Это, въ свою очередь, порождало неправильное распредѣленіе уроковъ, по обычнымъ чиновничьимъ побужденіямъ, ничего общаго не имѣвшимъ съ успѣхами учебнаго дѣла.—Въ этой погонѣ за уроками, не всегда успѣвали лучшіе учителя, первенство чаще оставалось за болѣе ловкими изъ нихъ.—Привлеченіе директоровъ и инспекторовъ къ преподаванію, при чемъ естественно, за ними оставалась львиная доля уроковъ, сильно отвлекало ихъ отъ непосредственныхъ обязанностей, по руководству и надзору за общимъ ходомъ дѣла въ учебномъ заведеніи.

Въ этомъ вопросѣ Правительство никогда твердо не стояло на томъ принципѣ, что разумную школу можно создать только посредствомъ энергическаго привлеченія къ преподавательскому дѣлу лучшихъ и наиболѣе образованныхъ и даровитыхъ элементовъ общества, для чего, конечно, единственными средствами представляются, болѣе высокое вознагражденіе за трудъ, сравнительно со всѣми другими отраслями государственной службы, въ связи съ улучшеніемъ служебнаго положенія преподавательскаго персонала и поставленіемъ его дѣятельности, въ болѣе соотвѣтствующія интересамъ педагогическаго дѣла, условія самодѣятельности и проявленія личной иниціативы. — Безусловная необходимость такой постановки этого дѣла, до нѣкоторой степени въ привилегированное положеніе, передъ всѣми другими родами государ-

ственной службы, вызывается тѣмъ важнымъ значеніемъ, какое школа имѣетъ для лучшаго осуществленія рѣшительно всей государственной и общественной жизни каждой страны. Школа, во всѣхъ своихъ степеняхъ и развѣтвленіяхъ, поставляетъ людей для всѣхъ родовъ человѣческой дѣятельности, въ томъ числѣ и для всѣхъ отраслей государственной службы. Очевидно, недостатки, а тѣмъ болѣе пороки школы, слишкомъ тяжело отражаются на всемъ строѣ жизни страны, чтобы государство не удѣляло ей своего преимущественнаго вниманія, не останавливаясь ни передъ какими жертвами, для ея возможнаго усовершенствованія. Въ ней главный залогъ будущаго благоденствія страны, а потому о школѣ никогда нельзя забывать, а тѣмъ болѣе относиться равнодушно къ обнаруженнымъ недостаткамъ ея.—Если вѣрно, что безъ высокообразованныхъ и даровитыхъ учителей нельзя получить хорошей школы, а въ этомъ врядъ ли можно сомнѣваться, то ихъ надо разыскать и привлечь въ школу, чего бы это не стоило. Но для этого нужно употреблять дѣйствительныя мѣры, а не прибѣгать къ компромиссамъ, которые примѣнялись до сихъ поръ у насъ.

Само собой разумѣется, что при пріемѣ на службу не имѣется никакихъ прочныхъ средствъ удостовѣренія въ нравственныхъ качествахъ кандидата, кромѣ чисто формальныхъ, которыми руководствуются и въ настоящее время. Установляя возможно высокій нравственный цензъ для педагогическаго персонала, мы очень хорошо понимаемъ, что это нисколько не ограждаетъ школы отъ вступленія въ нее такихъ преподавателей, которые далеко не удовлетворяютъ этому цензу, даже и при безупречности ихъ съ внѣшней, формальной стороны. Но, намъ кажется, что до нѣкоторой степени будетъ охранять школу отъ такихъ элементовъ одно то уже обстоятельство, что такое строгое требованіе будетъ поставлено наиболѣе существеннымъ качествомъ для преподавателя, а потому, во многихъ, по крайней мѣрѣ, случаяхъ, лица, чувствующія за собой недостатки въ отношеніи нравственнаго ценза, воздержатся отъ вступленія на преподавательское поприще.—Но затѣмъ, безнравственность и разныя вредныя, въ педагогическомъ отношеніи, качества могутъ проявляться въ дѣятельности преподавателей въ самой школѣ, которыя отнюдь не должны быть терпимы, а, смотря по свойству своему, или исправляемы, если это возможно, или устраняемы, посредствомъ удаленія изъ школы ихъ обладателей.—Во избѣжаніе какого либо произвола, несправедливости или односторонности въ такомъ важномъ дѣлѣ, слѣдовало бы педагогическому совѣту каждой школы присвоить функціи суда чести, относительно проступковъ и поведенія своихъ членовъ. Ничто такъ не возвышаетъ нравственнаго уровня данной человѣческой среды, какъ корпоративная ея организація. Эту истину безусловно сознаетъ и само правительство, прибѣгая къ этому

средству во всѣхъ случаяхъ, когда оно заинтересовано въ подъемѣ нравственныхъ качествъ, какъ напр. въ средѣ военнаго сословія.— Постановленіе такого суда чести должны быть представляемы Попечителю Учебнаго округа, а этимъ послѣднимъ Министерству, причемъ въ иныхъ случахъ рѣшающая власть можетъ быть предоставлена Педагогическому Совѣту, въ другихъ—Попечителю, въ третьихъ, — Министерству. Этимъ путемъ получалось бы драгоцѣнное средство слѣдить за внутреннею жизнью учебныхъ заведеній, не по однимъ только донесеніямъ единоличнаго начальства, а по коллегіальнымъ отчетамъ сотоварищей по общему дѣлу. Вмѣстѣ съ тѣмъ Попечители округовъ и Министерство входили бы въ болѣе непосредственныя отношенія съ личнымъ учебнымъ персоналомъ, такъ какъ возбужденные совѣтомъ вопросы вызывали бы сношенія, дающія возможность правильнѣе судить о личномъ педагогическомъ составѣ всѣхъ школъ и, господствующихъ среди нихъ, взглядахъ и пріемахъ воспитательныхъ и образовательныхъ. Вотъ какъ мы понимаемъ примѣненіе того положенія, что въ школу не должны быть допускаемы и въ ней терпимы педагоги, необладающіе надлежащими нравственными качествами. Кажется ничего невозможнаго въ этомъ нѣтъ. — Испытаніе кандидатовъ сосредоточивается исключительно на провѣркѣ ихъ общаго образованія и спеціальнаго знанія избраннаго предмета.—Первое удостовѣряется предъявляемымъ аттестатомъ объ окончаніи университета, или соотвѣтствующаго высшаго спеціальнаго училища и дополнительнымъ повѣрочнымъ испытаніемъ по русскому языку, знанія по которому, независимо отъ избраннаго предмета, тщательно провѣряются, преимущественно практически, посредствомъ письменныхъ работъ и словеснаго изложенія, причемъ неправильное правописаніе, плохое изложеніе, неумѣніе владѣть оборотами рѣчи не могутъ быть допускаемы. Хорошее и свободное знаніе русскаго языка преподавателями всегда обезпечиваетъ лучшій способъ преподаванія какого бы то ни было предмета и, вмѣстѣ съ тѣмъ, способствуетъ лучшему усвоенію родного языка учащимися, которые, при этомъ условіи, не только изучаютъ его на урокахъ русскаго языка, но и правильно практикуются на всѣхъ урокахъ. Исключеніе должно быть, поневолѣ, допущено только для кандидатовъ изъ иностранцевъ на преподаваніе новыхъ европейскихъ языковъ, такъ какъ русская школа еще долгое время не будетъ въ состояніи обойтись безъ учителей иностранцевъ, къ которымъ нельзя примѣнять тѣхъ же требованій относительно русскаго языка.

Знанія въ избираемыхъ предметахъ преподаванія провѣряются теоретически и практически.—По выдержаніи теоретическаго испытанія, каждый кандидатъ долженъ представить письменное изложеніе своихъ взглядовъ на значеніе избираемаго учебнаго предмета въ школѣ,

цѣли и способы его преподаванія, учебныя пособія и пр. Прежде нежели приступить къ самостоятельной педагогической дѣятельности, кандидатъ долженъ быть допущенъ къ пробному преподаванію въ соотвѣтствующихъ классахъ школы, подъ наблюденіемъ спеціалистовъ педагоговъ, для чего ему на нѣкоторое время поручается продолженіе текущаго преподаванія, безъ всякаго ущерба для учащихся и безъ отнятія лишняго времени у преподавателей. Вмѣсто того, что бы самому давать урокъ, преподаватель школы только присутствуетъ на немъ и потомъ, а отнюдь не въ классѣ, дѣлаетъ соотвѣтствующія замѣчанія, даетъ нужныя указанія и составляетъ мнѣніе о степени пригодности кандидата. Чтобы не обременять испытуемыми кандидатами одной какой нибудь школы, они должны быть распредѣляемы равномѣрно между всѣми школами даннаго города, подъ общимъ наблюденіемъ спеціально назначенной для этого Коммиссіи. Не распрастраняемся объ этомъ болѣе, потому что, какъ это дѣло устроить возможно практичнѣе и цѣлесообразнѣе—разрѣшатъ лучше сами педагоги-спеціалисты, лишь-бы была на то добрая ихъ воля.

Но, насъ, конечно, спросятъ, да кто-же и ради чего пойдетъ на этотъ нелегкій искусъ, когда есть масса занятій и прибыльныхъ, и болѣе легкихъ, и нетребующихъ такихъ жертвъ труда и самолюбія?—На это мы прямо отвѣтимъ: теперь рѣшительно никто, но когда Россія будетъ имѣть разумно организованную общеобразовательную школу и когда русскій учитель, въ матеріальномъ, въ нравственномъ и въ служебно-дѣловомъ отношеніяхъ будетъ обставленъ, какъ слѣдуетъ,—тогда на эти испытанія пойдутъ лучшіе русскіе люди, благословляя тѣхъ, кто имъ дастъ эту возможность примѣнить свои таланты къ этому дѣйствительно святому дѣлу и тѣмъ болѣе привлекательному, что его не всякому дано дѣлать.

Какъ же нужно обставить учителя русской общеобразовательной школы, чтобы привлечь въ нее этихъ лучшихъ русскихъ людей?—Конечно, никто не ждетъ, чтобы мы вдавались въ какія либо подробности по этому поводу.—Въ матеріальномъ отношеніи требуется, чтобы учитель получалъ сравнительно бо̀льшее вознагражденіе, нежели оплачивается всякій другой соотвѣтственный трудъ на государственной службѣ, съ примѣненіемъ того правила, что вознагражденіе это значительно увеличивается, сообразно числу прослуженныхъ лѣтъ, въ извѣстномъ порядкѣ постепенности и при усиленномъ размѣрѣ пенсіи, съ правомъ, по истеченіи 25 лѣтъ службы, оставаться при отправленіи своихъ обязанностей на послѣдующіе пятилѣтніе сроки, если къ этому не встрѣтится препятствій. Послѣдній вопросъ долженъ подлежать рѣшенію какой либо соотвѣтствующей власти, о чемъ мы не распространяемся. Затѣмъ, мы считаемъ нужнымъ предостеречь отъ примѣненія

нормъ вознагражденія учителей въ неограниченную зависимость отъ количества уроковъ. Необходимо установить максимальное число уроковъ, могущихъ быть предоставленными каждому учителю, чему и должно соотвѣтствовать штатное жалованіе учителей. Если въ одной школѣ онъ уже имѣетъ полное число уроковъ, то онъ не можетъ быть допускаемъ къ преподаванію въ другихъ школахъ, сообразно съ чѣмъ плата за уроки должна быть значительно повышена, въ такомъ расчетѣ, чтобы учитель, имѣющій полный комплектъ уроковъ, не вынуждался искать заработка, помимо своихъ занятій въ школѣ.—Крайне желательно, чтобы дѣятельность преподавателей, по крайней мѣрѣ по предметамъ, поглощающимъ наибольшее число уроковъ, пріурочивалась вполнѣ къ данному учебному заведенію, съ возложеніемъ на нихъ обязанностей воспитателей. — О такихъ обязанностяхъ упоминается въ уставахъ гимназій и реальныхъ училищъ, въ видѣ классныхъ наставниковъ но, никто не знаетъ, что должны дѣлать послѣдніе и что они дѣйствительно дѣлаютъ. Насколько намъ извѣстно, все ограничивается чисто полицейскимъ надзоромъ за учащимися и веденіемъ кондуитныхъ списковъ.—Между тѣмъ воспитательныя обязанности учителей могутъ и должны быть значительно расширены и приносить большую пользу дѣлу.

Такъ напримѣръ, каждому учителю-воспитателю можетъ быть поручена группа учениковъ для всесторонняго воздѣйствія на нихъ, для чего необходимо знакомиться съ каждымъ ученикомъ, съ его характеромъ, семейной жизненной обстановкой, въ которыхъ отыскивать и создавать средства разумнаго вліянія на нихъ. Участливыя бесѣды съ родителями и совѣты относительно тѣхъ или другихъ мѣръ содѣйствія школѣ въ достиженіи лучшихъ результатовъ обученія и воспитанія, несомнѣнно могутъ дать прекрасные результаты, конечно, притомъ условіи, что подобныя сношенія не будутъ поставлены въ узко-формальныя, офиціальныя рамки.—По этому поводу мы не можемъ не указать на примѣръ нашихъ нѣмецкихъ школъ, устроенныхъ при евангелическихъ и реформатскихъ церквахъ, въ которыхъ воспитательное дѣло поставлено на очень высокую степень, сравнительно съ гимназіями русскими. Тамъ внимательно изучаютъ каждаго ученика и слѣдятъ за нимъ, не только въ школѣ, но и въ домашнемъ быту. Между представителями учебной администраціи и учащимися и семьями ихъ существуютъ постоянныя сношенія. Воспитатели посѣщаютъ учениковъ своихъ на дому и часто приглашаютъ ихъ къ себѣ для бесѣды или совмѣстныхъ чтенія и занятій по нѣкоторымъ предметамъ, наиболѣе затрудняющимъ ихъ. Намъ приходилось лично входить съ этими почтенными педагогами въ сношенія по поводу нѣкоторыхъ учениковъ, проявлявшихъ наклонность къ не совсѣмъ нравственнымъ поступкамъ. Съ чув-

ствахъ глубокой признательности припоминаемъ мы, какъ серьезно и человѣчно они относились къ подобнымъ случаямъ и какое разумное и энергичное содѣйствіе оказывали, въ цѣляхъ исправленія, сбившихся съ правильнаго пути, учениковъ. Въ одномъ, подобномъ, маленькомъ дѣлѣ принималъ живое личное участіе и самъ директоръ, поручивъ ближайшее воздѣйствіе на свихнувшагося ученика воспитателю. Дѣло шло о сиротѣ, безъ всякихъ средствъ къ существованію, мальчикѣ способномъ, но рѣзко проявившемъ нѣкоторыя неблаговидныя нравственныя качества.—Объ этомъ было сообщено автору этихъ строкъ, принимавшему участіе въ мальчикѣ. Въ бесѣдѣ съ нимъ директоръ не заикнулся даже о необходимости исключенія сильно проштрафившагося ученика, а настаивалъ на мѣрахъ исправленія его, тутъ же поручивъ это дѣло воспитателю. Послѣдній немедленно вошелъ въ ближайшее общеніе съ провинившимся, посѣщалъ его на квартирѣ, заставлялъ его проводить у себя по нѣсколько вечеровъ въ недѣлѣ, въ общихъ занятіяхъ, чтеніи и бесѣдахъ, оказавшихъ сильное вліяніе на маленькаго кліента, который на всю жизнь сохранилъ о немъ благодарное воспоминаніе. Случилось, что чрезъ нѣкоторое время этотъ истинный педагогъ покинулъ Россію и переселился въ Германію, откуда продолжалъ переписываться съ своимъ воспитанникомъ и старался поддерживать свое хорошее вліяніе.—Приведенный случай доказываетъ, что такое отношеніе къ воспитательному дѣлу возможно въ школѣ, при условіи подбора подходящихъ людей и правильной постановки воспитательныхъ задачъ.

Англійская, французская и нѣмецкая школы уже достаточно ярко выдвинули огромную пользу, получающуюся отъ ближайшаго общенія преподавателей и воспитателей съ своими учениками. Общія занятія, чтенія, игры и прогулки тамъ введены въ обычные школьные пріемы воздѣйствія на учащихся, также какъ и тѣсныя отношенія школы съ семьями, въ цѣляхъ общаго вліянія на нихъ. Къ этимъ способамъ мы должны переходить и чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше. Для этого нужно, что бы преподавательскій персоналъ располагалъ большимъ количествомъ времени, не занятымъ класснымъ преподаваніемъ и не отвлекался бы отъ своего дѣла посторонними или непосильными занятіями. Но еще болѣе необходимо, что бы все это дѣлалось не по заказу и не по программѣ, а въ силу глубокаго сознанія своего нравственнаго долга, одушевляемаго любовью къ дѣтямъ.

Вотъ почему мы такъ добиваемся не гасить въ преподавателяхъ спасительной инициативы и не сушить ихъ канцеляризмомъ, задавившимъ нашу среднюю школу.—Не только нельзя парализовать такой благодѣтельной инициативы въ живомъ педагогическомъ дѣлѣ, но всячески слѣдуетъ поощрять ее назначеніемъ премій и наградъ за усовершенствованіе методовъ преподаванія, вызывая тѣмъ болѣе энер-

гичное ея проявленіе и болѣе живое отношеніе учителей къ своему дѣлу и къ вліянію на учащихся.—Теперь, какъ извѣстно, это составляетъ для учителя запретный плодъ—ему только предоставляется право составить новый учебникъ, какъ можно болѣе подлаженный подъ учебные планы Министерства, и потомъ добиваться, что бы учебникъ этотъ былъ одобренъ ученымъ комитетомъ для общаго употребленія. На эту работу лучшіе элементы не идутъ, а прибѣгаютъ къ ней, преимущественно жаждущіе легкой наживы на учебникахъ, составляющихъ не малое зло, обременяющее тощіе карманы родителей. По нашему глубокому убѣжденію, школьныя програмы и учебные планы должны опредѣлять слѣдующее—составъ учебныхъ предметовъ, объемъ и общія цѣли ихъ преподаванія и только. Все остальное должно быть всецѣло предоставлено самодѣятельности школы, которая слагается изъ личной иниціативы преподавателей и контроля педагогическихъ совѣтовъ. Въ нѣкоторыхъ, особенно важныхъ случаяхъ, при серьезныхъ разногласіяхъ въ средѣ педагогическихъ совѣтовъ, вмѣшивается та или другая степень высшей власти (Попечители, состоящіе при нихъ совѣты и Министръ). При такихъ условіяхъ, нѣтъ основаній ожидать какихъ либо вредныхъ послѣдствій отъ развитія личной преподавательской иниціативы, а, напротивъ того, школьная дѣятельность сильно оживится, въ чемъ чувствуется настоятельная потребность. Вводя тѣ или другія улучшенія въ способы и пріемы преподаванія, подъ контролемъ педагогическихъ совѣтовъ, иниціаторы принимаютъ на себя извѣстную отвѣтственность за успѣшное ихъ примѣненіе, что̀, неминуемо, заставитъ преподавателей относиться къ своему дѣлу энергичнѣе, съ бо̀льшимъ интересомъ, а, главное, непремѣнно установитъ болѣе тѣсныя и близкія отношенія ихъ къ учащимся. Удачно примѣненныя улучшенія въ одной школѣ, постепенно провѣренныя въ другихъ, и затѣмъ рекомендованныя всѣмъ остальнымъ школамъ, не въ формѣ предписаній, а въ видѣ образцовъ, подлежащихъ дальнѣйшей разработкѣ—несомнѣнно установитъ желательное взаимодѣйствіе школъ между собою.—Свѣдѣнія о наиболѣе замѣчательныхъ педагогическихъ опытахъ должны быть помѣщаемы въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія», гдѣ онѣ съ успѣхомъ замѣнятъ узко-спеціальныя статьи по разнымъ научнымъ вопросамъ, не имѣющимъ никакого отношенія къ педагогическому дѣлу.

Если въ такихъ общихъ контурахъ должна ставиться образовательная задача школы, то тѣмъ болѣе это примѣнимо къ задачѣ воспитательной, которая совсѣмъ не укладывается ни въ какія, заранѣе опредѣленныя формы. Въ образовательномъ отношеніи школа, съ грѣхомъ пополамъ, можетъ достигнуть кое-какихъ результатовъ и при узкой регламентаціи ея дѣятельности, но всякая формулировка воспитанія обязательно даетъ только отрицательныя послѣдствія.

Въ этомъ отношеніи возможны лишь пожеланія, что бы извѣстныя цѣли были достигнуты, но какими средствами и способами—это составляетъ глубочайшую тайну, которой сознательно не понимаютъ иногда и счастливцы, умѣющіе совершать чудеса въ этомъ дѣлѣ. Все здѣсь зависитъ, какъ мы видѣли, отъ общенія учащихся съ хорошо воспитанными и высоконравственными людьми, которые охотно дѣлятся съ ними своими душевными сокровищами. Разнообразіе средствъ и пріемовъ воздѣйствія на душу человѣка не поддается рѣшительно никакой формулировкѣ—все это мѣняется, сообразно личнымъ качествамъ, почти каждаго ученика и задаткамъ, полученнымъ изъ прошлаго. Справедливо говорятъ, что трудно встрѣтить двухъ человѣкъ, похожихъ другъ на друга, какъ двѣ капли воды. Эта истина вполнѣ характеризуетъ необходимость крайняго разнообразія средствъ и пріемовъ нравственнаго воздѣйствія на людей вообще, а на молодыхъ въ особенности. Предусмотрѣть это въ заранѣе составленныхъ правилахъ невозможно. Какъ нужно дѣйствовать въ каждомъ данномъ случаѣ, разрѣшается знакомствомъ съ объектомъ воздѣйствія, внимательнымъ и участливымъ изученіемъ его и непремѣнно приспособленіемъ къ его индивидуальности. Это не значитъ вовсе подчиняться его вліянію, а только узнать, какъ и чѣмъ можно повліять на него. Одному надо подсказывать, что и какъ дѣлать, что бы постепенно, путемъ привычки, заставить его усвоить тѣ или другіе взгляды, нравственнаго порядка. Въ другомъ надо возбуждать самодѣятельность: нужно добиваться, что бы онъ самъ пришелъ къ желательнымъ выводамъ.—Мы бы никогда не кончили, если бы задались цѣлью изобразить всѣ безконечно разнообразныя средства, которыми можно и должно пользоваться для достиженія великой цѣли—воспитанія личности человѣка.

Современная русская, національная, православно - христіанская нравственность не многосложна: благоговѣйно любить Бога и вѣрить въ его всеблагій и всемогущій Промыселъ, признавать и понимать исходящую отъ Него Церковь, глубоко любить и почитать своего Государя, совмѣщающаго въ особѣ своей высшіе интересы государства—отечества, любить ближняго, какъ самаго себя, воздавать кесарево—кесареви и Божіе—Богови, не нарушать чужихъ правъ, не мстить и не воздавать око за око, зубъ за зубъ, умѣть чувствовать и понимать чужія горе и радости, прощать обиды, сдерживать свои страсти, сознавать, что не единымъ хлѣбомъ насущнымъ сытъ будешь, что главное подспорье въ жизни составляетъ разумно направленный трудъ, постоянно стремиться къ духовному самоусовершенствованію,—вотъ въ немногихъ словахъ, что нужно укоренять въ душѣ всякаго русскаго человѣка, съ дѣтскаго возраста, для того, чтобы онъ былъ истинно русскимъ, полезнымъ и дѣятельнымъ членомъ великой человѣче-

ской семьи.—Единственное средство достигнуть этого—находиться подъ нравственнымъ вліяніемъ людей, совмѣщающихъ лучшія душевныя качества и нелицемѣрно руководящихся въ собственной жизни приведенными нравственными взглядами. Никакія книги, науки, а тѣмъ болѣе, канцелярскія инструкціи, не только не научатъ всему этому, а скорѣе заставятъ усумниться въ указанныхъ истинахъ. Вспомнимъ, что божественный и величайшій воспитатель человѣчества, Іисусъ Христосъ, училъ не книгой и даже не столько словомъ, сколько собственнымъ примѣромъ, своимъ подвижничествомъ. Его простыя, въ душу проникавшія, слова были только дивнымъ символомъ его святой и самоотверженной жизни, протекавшей на глазахъ у всѣхъ его учениковъ, увѣровавшихъ, не въ фикцію или фантазію, а въ божественныя дѣянія Спасителя Міра.—Оставимъ же всѣ старанія изобрѣсти что нибудь выше этой, по истинѣ великой и единственно возможной, системы воспитанія, проникнемся возможно глубже и сознательнѣе яркимъ свѣтомъ, давно дарованной намъ, истины и сосредоточимся всѣми помыслами нашими на томъ, чтобы этимъ вѣрнѣйшимъ путемъ направлять нашихъ дѣтей къ неустанному стремленію, хотя приблизиться къ высшимъ нравственнымъ идеаламъ.

Кажется намъ, настала, наконецъ, пора отрѣшиться отъ глубокаго заблужденія, что дѣтей какъ можно раньше нужно готовить къ какому нибудь практическому, выгодному дѣлу, обезпечивающему болѣе роскошный кусокъ хлѣба, не заботясь о томъ, чтобы прежде всего сдѣлать изъ нихъ людей, въ лучшемъ смыслѣ слова, при помощи разумно обставленнаго воспитанія и общаго образованія. Только полнымъ пренебреженіемъ общимъ образованіемъ и воспитаніемъ нашихъ молодыхъ поколѣній и объясняется то прискорбное оскудѣніе въ людяхъ, съ энергичнымъ характеромъ, съ твердыми убѣжденіями и непоколебимыми нравственными принципами, которое такъ чувствуется въ послѣднее время въ русскомъ обществѣ и грозитъ еще болѣе развиться въ будущемъ. Этими послѣдствіями мы всецѣло обязаны нашей средней школѣ, послѣдняго изданія, что̀ явствуетъ изъ того, что, на смѣну замѣчательныхъ дѣятелей эпохи реформъ, у насъ нѣтъ равносильныхъ кандидатовъ, прошедшихъ эту школу. Притокъ такихъ людей надо возобновить, во что бы то ни стало, и чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше, такъ какъ слишкомъ много драгоцѣннаго времени безвозвратно потеряно, а жизнь не ждетъ, ежедневно усложняя свои культурныя задачи.

Итакъ, секретъ разумнаго и цѣлесообразнаго выполненія общеобразовательною школою своей высокой миссіи, и образовательной, и воспитательной, находится всецѣло въ рукахъ преподавательскаго персонала. Привлечь лучшія силы русскаго общества къ этому первостепенному государственному и общественному служенію, не останавливаясь

передъ широкими матеріальными затратами, поставить учителей въ положеніе разумныхъ и отвѣтственныхъ дѣятелей, а не автоматовъ, творящихъ бумажную, канцелярскую волю пославшихъ ихъ вотъ въ чемъ должна заключаться главная задача предстоящей учебной реформы. Все, что мы говорили объ организаціи учебной части общеобразовательной школы, направлено было къ тому, чтобы поставить преподавательскій персоналъ въ наиболѣе удобную обстановку для производительной дѣятельности и снабдить его подходящими средствами. Вся эта, такъ сказать, обстановочная часть реформы, если и будетъ произведена въ намѣченномъ направленіи, немного поможетъ дѣлу, если не будутъ изысканы средства указаннымъ способомъ повліять на школу, чрезъ подборъ учительскаго персонала. Этимъ только путемъ, съ теченіемъ времени, создастся и у насъ хорошій типъ русскаго учителя, при дѣятельномъ содѣйствіи котораго появится и настоящая русская національная общеобразовательная школа.—Судя по лаконическимъ и сухимъ свѣдѣніямъ, проникающимъ въ публику, о дѣятельности созванной коммиссіи, на положеніе учителей обращено серьезное вниманіе и даже вопросъ о нихъ предоставленъ разработкѣ особой подкоммиссіи. Пожелаемъ-же ей побольше гражданскаго мужества поставить этотъ вопросъ на надлежащую высоту и указать дѣйствительныя мѣры къ привлеченію лучшихъ людей къ преподавательской дѣятельности, а не ограничиваться палліативами, ни къ чему не ведущими, какъ это было до сихъ поръ.

Въ заключеніи скажемъ нѣсколько словъ о постановкѣ въ общеобразовательной школѣ физическаго воспитанія, о которомъ, къ счастію, выразилъ намѣреніе особенно позаботиться нынѣшній Министръ Народнаго Просвѣщенія. Мы не станемъ подробно распространяться объ этомъ важномъ предметѣ, такъ какъ некого убѣждать въ серьезности этой стороны дѣла. Полное пренебреженіе физическимъ воспитаніемъ, проявленное гр. Толстымъ, такъ сильно прочувствовано всѣми, что вопросъ назрѣлъ самъ собою.—Съ своей стороны, мы позволимъ себѣ высказать, лишь въ главныхъ чертахъ, чего и какими средствами нужно добиваться въ этомъ отношеніи. Если мы чего опасаемся, такъ только того, чтобы узкая и формальная регламентація, къ которой наши офиціальныя сферы такъ склонны, не испортила этого жизненнаго дѣла.

Сущность правильнаго физическаго воспитанія заключается, не въ установленіи какихъ либо, точно опредѣленныхъ, физическихъ упражненій, аккуратно распредѣленныхъ по часамъ дня, равно обязательныхъ для всѣхъ, какъ извѣстный предметъ обученія. Какъ только изобрѣтена будетъ цѣлая система такихъ обязательныхъ упражненій и занятій, смѣло можно поставить крестъ на этомъ дѣлѣ, въ полномъ

убѣжденіи, что изъ него ничего не выйдетъ, особенно, если при этомъ будетъ проявлно большое исполнительное усердіе.—Начинать это дѣло нужно съ установленія правильнаго и гигіеническаго режима школьной жизни, съ цѣлью устраненія всего, что можетъ влiять вредно на физическое и нравственное здоровье учащихся. Средства эти мы видимъ въ слѣдующихъ мѣрахъ, сущности которыхъ мы уже касались въ разныхъ мѣстахъ нашей книги.

Ежедневное ученіе въ классахъ не должно превышать 4 часовыхъ уроковъ, съ двумя перемѣнами, по $^1/_4$ часа, и средней перемѣной въ 1 часъ; во время перемѣнъ учащимся должна быть предоставлена полная свобода, притомъ условіи, чтобы покрайней мѣрѣ, время большой перемѣны проводимо было на воздухѣ, въ разныхъ играхъ, по собственному выбору; въ случаѣ непогоды, возможныя игры должны устраиваться въ зданіи съ предоставленіемъ полной свободы бѣгать, кричать, бороться, шумѣть. только не ломать вещей, не драться и не ругаться, однимъ словомъ вести себя совершенно свободно, но прилично. Нужно ясно сознавать, что время отдыха послѣ ученія, для дѣтей и юношей, должно составлять совершенную противуположность классному режиму. Въ классѣ необходимо полное спокойствіе, сосредоточеніе на занятіяхъ, возможное напряженіе вниманія; во время отдыха нужна естественная реакція—громко говорить, кричать, сильно двигаться, расправлять всѣ члены. Всѣмъ, прошедшимъ школу, извѣстно, что тамъ, гдѣ не придерживаются вреднаго обыкновенія стѣснять дѣтей во время перемѣнъ, съ момента выхода учителей изъ классовъ, во всемъ зданіи стоитъ какой-то стонъ отъ крика, бѣготни, борьбы. Очевидно, въ этомъ расправленіи легкихъ и мускуловъ чувствуется естественная потребность.

И дѣйствительно, нѣсколько минутъ отдыха, при такихъ условіяхъ, быстро возстановляютъ энергію и на слѣдующемъ урокѣ вы видите, большей частью, оживленныя лица, раскраснѣвшіяся щеки, постепенно блѣднѣющія къ концу урока и снова оживляющіяся во время перемѣны. Часть большой перемѣны можетъ быть посвящаема гимнастикѣ, въ которой должны отсутствовать, такъ называемыя, вольныя движенія, а преобладать движенія сильныя, активныя—прыганье, бѣганье, лазанье по шестамъ и лѣстницамъ и т. п. Вообще въ промежуткахъ между учебными занятіями, слѣдуетъ остерегаться преобладанія гимнастическихъ упражненій, а предпочитать игры на свѣжемъ воздухѣ, гораздо болѣе достигающія цѣли. Спеціально гимнастикѣ, приспособленной къ школьнымъ потребностямъ, можетъ быть удѣляемо время, вслѣдъ за окончаніемъ ежедневныхъ классныхъ занятій.

Сокращеніе классныхъ занятій влечетъ за собой уменьшеніе времени, употребляемаго на приготовленіе уроковъ дома, а слѣдовательно не отрываетъ ученика отъ дѣйствительной жизни въ семьѣ въ такой мѣрѣ,

какъ это наблюдается теперь и даетъ возможность вести болѣе гигіеничную, менѣе сидячую жизнь.

Особенное вниманіе должно быть обращаемо на свойство работъ, задаваемыхъ на домъ. Работы эти не должны быть разсчитаны на очень интенсивное напряженіе умственныхъ способностей, что̀ представляетъ большой вредъ въ юномъ возрастѣ. Способность къ такой самостоятельной умственной дѣятельности выработывается не скоро, а потому и обременять ее преждевременно не слѣдуетъ. Приготовленіе уроковъ должно быть разсчитано на самостоятельную работу ученика, а потому она должна быть сообразована съ его силами. Непосильный трудъ, или оказывается безуспѣшнымъ, или вызываетъ постороннюю помощь. Въ томъ и другомъ случаѣ результаты получаются плохіе и можно опасаться, что ученикъ будетъ излишне утомляться и терять охоту заниматься. Поэтому самыя трудныя занятія, требующія особеннаго напряженія ума, должны происходить въ классѣ, подъ руководствомъ преподавателя.

Никто не станетъ отрицать весьма полезное значеніе спорта въ дѣлѣ физическаго воспитанія, но вводить спортъ искусственно въ школы, не имѣя опоры въ національныхъ обычаяхъ, врядъ ли можетъ привести къ хорошимъ послѣдствіямъ до тѣхъ поръ, пока усвоится въ нему привычка. Спортъ хорошъ, когда ему предаются свободно, какъ то дѣлаютъ до сихъ поръ одни только англичане, получ ая замѣчательные результаты. Спортъ, въ видѣ обязанности, которую ученики не охотно исполняютъ, теряетъ все свое воспитательное вліяніе. Назначеніе спорта состоитъ въ возбужденіи энергіи, что̀ возможно, только при условіи полнаго сочувствія этому занятію и даже увлеченія имъ. При этомъ не слѣдуетъ забывать, что въ дѣлѣ спорта, обращаться къ позаимствованію врядъ-ли полезно. Англійскія спортивныя игры и занятія, дающія такіе блистательные результаты на своей родинѣ, очень туго прививаются въ другихъ европейскихъ странахъ.

Глава XV.

Трудъ нашъ пришелъ къ концу, или, лучше сказать, мы нашли нужнымъ прервать его, въ полномъ сознаніи, что исчерпать до дна всѣ вопросы, связанные съ сложнымъ и важнымъ дѣломъ общаго образованія и воспитанія молодыхъ поколѣній, врядъ ли представляется задачей, доступной силамъ одного человѣка. Цѣль наша болѣе скромная— выяснить главные недостатки нынѣшней системы и отношенія школы къ образованію и воспитанію и намѣтить существенныя черты будущей организаціи этого, первостепеннаго для страны, дѣла. Самыя искреннія стремленія наши направлены къ тому, чтобы указанные недостатки и пороки современной общеобразовательной школы были глубоко сознаны, прежде всего, самимъ правительствомъ, интересы котораго, въ этомъ отношеніи вполнѣ солидарны съ насущными потребностями всей Россіи, что̀, къ сожалѣнію, какъ мы видѣли, не всегда признавалось за несомнѣнную истину. Затѣмъ, мы не менѣе горячо желаемъ, чтобы наши педагоги-спеціалисты поступились, въ значительной степени, своими, слишкомъ теоретическими, взглядами, узко-спеціальными тенденціями и приверженностью къ педагогической традиціи, составляющими главную причину бѣдствій, переживаемыхъ русскою среднею школою. Наконецъ, мы призываемъ русскихъ отцовъ и матерей внести свою важную долю участія въ это дѣло.

Школьное обученіе и воспитаніе повсюду страдаетъ однимъ существеннымъ и общимъ порокомъ—недостаткомъ душевнаго и жизненнаго отношенія къ нему. Нигдѣ почти школа не задается естественною цѣлью—дополнить или замѣнить учащимся оторваную отъ нихъ семью, эту основную ячейку человѣческаго воспитанія. Съ момента вступленія въ школу, ребенокъ попадаетъ между двухъ огней— естественнымъ вліяніемъ семьи и, всегда почти, искусственнымъ давленіемъ школы. Въ сторону семьи его тянутъ всѣ жизненные интересы, одухотворяемые самымъ высокимъ чувствомъ, на какое способенъ чело-

вѣкъ—любовью; другая сторона, школа все дѣлаетъ, чтобы расхолодить это животворное чувство, разорвать природную связь съ семьею, эту могучую опору для развитія характера учащихся и глубокаго сознанія ими своихъ общечеловѣческихъ обязанностей. Она знать не хочетъ семьи, въ принципѣ презираетъ и постоянно обвиняетъ ее, а не себя, въ плохихъ результатахъ своей педагогической дѣятельности. Мальчикъ знаетъ, что школа ни во что ставитъ его семью. Когда отецъ или мать отправляются въ школу, для выясненія какихъ либо недоразумѣній, то начальство принимаетъ ихъ, не какъ равныхъ себѣ, а въ полномъ сознаніи своего чиновничьяго величія и непогрѣшимости. Ни одному слову, этихъ естественныхъ заступниковъ своихъ дѣтей, тамъ не повѣрятъ—имъ изрекутъ тѣ или другія рѣшенія, бездушно отнесутся къ ихъ тяжкимъ сомнѣніямъ и недоразумѣніямъ и, слава Богу, если отпустятъ безъ явныхъ оскорбленій. Все это видятъ и чувствуютъ дѣти, также какъ замѣчаютъ и то, что родители ихъ, сплошь и рядомъ, не одобряютъ школьныхъ порядковъ, возмущаются бездушнымъ отношеніемъ къ дѣлу начальства и преподавателей, набранныхъ, по общему чиновничьему шаблону, и снабженныхъ безконтрольною властью. Войдите въ положеніе этихъ дѣтей и подумайте только, что происходитъ въ ихъ маленькихъ, неокрѣпшихъ еще, душахъ. Чѣмъ же дѣло кончается?—Очень просто—составляется комплотъ противъ такой школы, въ которомъ заодно учавствуютъ, и дѣти, и родители. Основой копмлота служитъ, обыкновенно, такой компромиссъ—дѣтямъ разрѣшается относиться къ школѣ совершенно формально, лицемѣрить съ ней, обманывать ее на каждомъ шагу, лишь-бы какъ нибудь добиться окончанія курса, оставляя всякую заботу о пріобрѣтеніи ими какихъ либо солидныхъ знаній, хорошихъ нравственныхъ задатковъ. За это осуждаютъ родителей, обвиняютъ ихъ въ томъ, что они противодѣйствуютъ школѣ благотворно вліять на учащихся. Но что же имъ дѣлать, когда они не довѣряютъ, ни школьной наукѣ, ни человѣчному отношенію школы къ ихъ дѣтямъ, въ чемъ убѣждаются ежедневно, видя, какъ эти послѣднія не развиваются умственно, портятся нравственно и чахнутъ физически. Что же имъ дѣлать, когда школа не желаетъ ихъ выслушивать, когда они никакъ не могутъ повліять на нее. Кто у насъ задумывался надъ вопросомъ, что школу необходимо поставить въ тѣсную связь съ семьею?—Наборотъ, школа мечтаетъ пересоздать семью по своему, игнорировать ея вліяніе. Отсюда и вытекаетъ антинаціональный характеръ и гибельное воспитательное вліяніе школы на учащихся.

Самымъ консервативнымъ и національнымъ учрежденіемъ въ каждой странѣ является семья. Тутъ сосредоточены всѣ разумные и естественные интересы, вызывающіе и укореняющіе великое свойство - сознаніе долга и обязанностей, руководящее человѣка во всей его жизни. Посто-

явное взаимодѣйствіе старшихъ и младшихъ поколѣній выработываетъ преемственную связь между ними, создающую первыя обязанности человѣка, которыя онъ долженъ своевременно впитать въ себя. Человѣкъ, разумно исполняющій свои обязанности, по отношенію къ семьѣ родоначальной, потомъ переноситъ тоже отношеніе на свою собственную семью, а отсюда на общество, государство и, наконецъ, на все человѣчество. Чувство долга, обязанности усвоивается, не посредствомъ науки, а исключительно привычкой, своевременно развитой. Основной школой, развивающей эту сторону духовной личности человѣка, является семья. Тутъ дѣйствуетъ жизненная обстановка, полагающая предѣлы неограниченнымъ стремленіямъ и указывающая кругъ его непосредственныхъ, жизненныхъ обязанностей, исполненіе которыхъ вызывается и укореняется тѣсными семейными отношеніями, развивающимися на почвѣ взаимной дружбы и любви, этихъ важнѣйшихъ двигателей человѣчества. Какъ только разрушается коренная семейная связь и расшатывается представленіе о семейныхъ обязанностяхъ, это гибельно отражается на отношеніи человѣка ко всей послѣдующей его жизни. Здѣсь кстати припомнить, что революціонеры, анархисты, атеисты и послѣдователи всѣхъ прочихъ лжеученій, начинаютъ, обыкновенно съ того, что порываютъ всѣ свои семейныя связи и понятно, почему? Прежде, нежели стать въ ряды приверженцевъ этихъ прискорбныхъ крайностей, нужно отказаться отъ исполненія семейныхъ обязанностей, требующихъ спокойнаго отношенія къ жизни и ограниченія собственныхъ эгоистическихъ стремленій. Все это естественное наслѣдство нормальной жизни нужно выкинуть изъ круга своихъ заботъ, бросить на произволъ судьбы, или, что̀ чаще всего случается, прикинуть ихъ на чужія плечи. Другими словами, нужно потерять нравственный обликъ человѣка, въ лучшемъ, христіанскомъ смыслѣ слова. Все для себя, для удовлетворенія своихъ страстей и увлеченій, подъ прикрытіемъ громкихъ и пустозвонныхъ фразъ о служеніи народу или всему человѣчеству—вотъ истинная подкладка и сущность жизненной дѣятельности этихъ людей.

Однимъ изъ негласныхъ мотивовъ перестройки нашей средней школы по послѣднему образцу, какъ извѣстно, было желаніе отвлечь учащуюся молодежь отъ увлеченія крайними ученіями и повліять на развитіе въ ней болѣе консервативнаго образа мыслей, любви къ труду и сознанія долга. Теперь ни для кого не тайна, что цѣль эта не только не достигнута, но главные устои русской жизни, за охрану которыхъ такъ неумѣло взялась наша средняя школа, оказались въ конецъ расшатанными, въ гораздо большей степени, нежели это было когда либо прежде. Причины такихъ печальныхъ результатовъ заключаются, во первыхъ въ томъ, что русскому обществу на-

вязана была школа, ничего общаго неимѣющая съ современной жизнью, къ которой она должна готовить людей, а во вторыхъ—школа эта совершенно разошлась съ русской семьей, до полнаго антагонизма, и сильно повліяла на подрывъ семейныхъ отношеній и ослабленіе, среди учащейся молодежи, пониманія своихъ жизненныхъ и нравственныхъ обязанностей. — Устранивъ совершенно изъ дѣятельности своей чисто воспитательныя функціи, отказавшись отъ всякаго свободнаго содѣйствія въ этомъ отношеніи семьи, наша современная школа дала одни только тяжкіе отрицательные результаты.—Все это сознано теперь правительствомъ и русское общество съ нетерпѣніемъ ждетъ разрѣшенія жгучаго вопроса, какая участь готовится его дѣтямъ въ ближайшемъ будущемъ.

Выраженному нами, въ началѣ книги, пожеланію, чтобы представители русской семьи не были устранены отъ обсужденія, по крайней мѣрѣ, вопроса о томъ, чему будущая школа должна учить ихъ дѣтей, повидимому, не суждено осуществиться. Отцы, не только не приглашены къ участію въ работахъ коммисіи, хотя бы въ качествѣ экспертовъ и свидѣтелей, но даже лишены возможности слѣдить за ходомъ занятій ея, сохраняющихся въ глубочайшей тайнѣ. Трудно себѣ представить, до какой степени эта страшная таинственность заставляетъ волноваться и страдать русскихъ родителей, еще не пришедшихъ въ себя отъ злополучнаго педагогическаго опыта гр. Толстого, выработаннаго при тѣхъ же условіяхъ, устраненія отъ обсужденія этого вопроса людей, поставляемыхъ въ тяжкую необходимость, расплачиваться за возможныя ошибки и заблужденія самымъ дорогимъ достояніемъ—своими дѣтьми, на которыхъ, въ тоже время, сосредоточиваются упованія всей страны и, главнымъ образомъ, самого правительства, въ его естественныхъ заботахъ о безостановочномъ развитіи благоденствія, силы и славы Россіи въ необъятномъ будущемъ. Кто же все это будетъ создавать, поддерживать и развивать, если мы своими школами будемъ продолжать гасить «душу живую» въ нашихъ дѣтяхъ, отворачиваясь, съ непонятнымъ презрѣніемъ, отъ окружающей жизни и ея насущныхъ потребностей?

Русскіе родители никакъ не могутъ выяснить одного крупнаго недоразумѣнія, совершающагося на глазахъ у всѣхъ. Въ послѣднія десять, пятнадцать лѣтъ, когда возбуждались вопросы о различныхъ государственныхъ мѣропріятіяхъ, касавшихся крупныхъ экономическихъ, промышленныхъ, финансовыхъ, сословныхъ и другихъ интересовъ страны и населенія, подлежащія министерства, прежде нежели приступать къ нимъ, обращались и обращаются, за всестороннимъ разъясненіемъ назрѣвшихъ потребностей, къ подлежащимъ общественнымъ сферамъ. Многочисленные примѣры, такого внимательнаго и ра-

зумнаго отношенія правительственной власти къ серьезнымъ государственнымъ и общественнымъ интересамъ у всѣхъ на виду, а потому мы ихъ и не приводимъ. Единственная отрасль государственнаго управленія, которая никогда не прибѣгала къ содѣйствію общества, при выясненіи истинныхъ интересовъ подвѣдомственнаго ему дѣла, какъ бы по традиціи, ревниво оберегая свою дѣятельность отъ всякаго вліянія, хотя бы только высшаго въ государствѣ сословія—дворянскаго,—было Министерство Народнаго Просвѣщенія. По странному стеченію обстоятельствъ, оно именно, въ вопросахъ воспитанія и образованія, менѣе всякаго другого органа правительственной власти, могло обходиться безъ живого содѣйствія самого общества. Общеобразовательная школа, главная суть всей дѣятельности этого Министерства, разобщенная съ обществомъ и семьею, представляетъ чистѣйшую аномалію, тяжкія послѣдствія которой Россія переживаетъ съ момента введенія послѣдней учебной реформы. Министерство Народнаго Просвѣщенія постоянно жаловалось на недостатокъ сочувствія и содѣйствія, со стороны русской семьи, воспитательной и образовательной дѣятельности средней школы и всегда пренебрегало дѣйствительными средствами узнать отъ той же семьи, въ какой школѣ она нуждается и какъ именно относится къ мѣропріятіямъ Министерства, въ этомъ направленіи. Мало того, гр. Толстой прекрасно зналъ, насколько все русское общество возмущено было проектомъ его крутой реформы, и рѣшилъ, замѣнить содѣйствіе въ этомъ дѣлѣ русской семьи, страстными политическими фантазіями гг. Каткова и Леонтьева. На какое-же содѣйствіе русскихъ родителей могла разсчитывать, созданная при такихъ условіяхъ, школа?—Посылая въ нее своихъ дѣтей, они приносили тяжкую и сознательную жертву, не имѣя другого выхода, но зато они употребляли всѣ, зависящія отъ нихъ, мѣры къ ослабленію гибельнаго вліянія ея. Школа, не пользующаяся довѣріемъ родителей, не можетъ, ни воспитать, ни образовать ихъ дѣтей, которыя, въ массѣ, никогда не выйдутъ изъ подъ вліянія семьи, какъ бы объ этомъ не старалась школа, не понимающая своего прямого воспитательнаго назначенія.

Семья и школа—двѣ величины несравнимыя и несоизмѣримыя, по своему значенію. Первая является вѣчнымъ учрежденіемъ, созданнымъ вмѣстѣ съ человѣкомъ, живущимъ и развивающимся по тѣмъ же неизмѣннымъ законамъ, какъ и все сущее въ природѣ. Вторая составляетъ искусственное дѣло рукъ человѣческихъ, вполнѣ зависящее отъ его произвола. Тогда какъ семья, ни на одинъ моментъ, не перестаетъ совершать свое созидательное дѣло, развиваясь и совершенствуясь, при всякихъ условіяхъ, опираясь на взаимодѣйствіе всѣхъ своихъ членовъ, школа постоянно мѣняется и, нерѣдко по цѣлымъ столѣтіямъ и тысячелѣтіямъ, или бездѣйствуетъ, или даже задерживаетъ человѣческое

развитіе, когда задается не нормальными стремленіями, не примѣняться къ жизни, а идти ей наперекоръ.

На этомъ ложномъ пути, школа никогда не одерживаетъ побѣды, въ борьбѣ съ семьею, на которую она безсильна вліять непосредственно. Но зато она пріобрѣтаетъ дѣйствительно благотворное значеніе, когда идетъ рука объ руку съ семьей. Все воспитательное вліяніе школы, только тогда дѣйствительно, когда въ этомъ помогаетъ ей семья, а это возможно, при условіи, что первая не пытается подрывать естественнаго авторитета послѣдней, въ отношеніи къ дѣтямъ, и сама подаетъ примѣръ уваженія къ вѣковѣчнымъ семейнымъ устоямъ. Школа теоретически учитъ важнѣйшей воспитательной истинѣ—сознанію долга, а семья фактически олицетворяетъ идею долга. Расшатывая этотъ естественный источникъ сознанія человѣческихъ обязанностей, школа безсильна развить въ учащихся твердое пониманіе обязанностей, по отношенію къ Богу, родинѣ и государству,—а слѣдовательно лишается возможности исполнить свою воспитательную миссію, вслѣдствіе непониманія ея сущности.

По этому основнымъ принципомъ будущей общеобразовательной школы мы признаемъ тѣснѣйшее единеніе ея съ семьею, на почвѣ постояннаго общенія и внимательнаго взаимнаго изученія. Теперь учащійся испытываетъ на себѣ два вліянія, одно другому противуположныя—семьи и школы. На чьей бы сторонѣ не было преимущество, вредныя послѣдствія такого порядка вещей несомнѣнны и неизбѣжны. Спора нѣтъ, это желательное единеніе не всегда достижимо во всѣхъ случаяхъ, даже при самомъ разумномъ направленіи школы, но вѣдь мы добиваемся такого результата, въ естественныхъ предѣлахъ возможности, ограничивающей всѣ человѣческія дѣла. Изъ того, что это въ десяти случаяхъ будетъ неосуществимо, нельзя пренебрегать такимъ важнымъ средствомъ принести большую пользу во всѣхъ другихъ случаяхъ.—Разумное воспитаніе въ школѣ до тѣхъ поръ не пойдетъ какъ слѣдуетъ, пока школа и семья не будутъ обращаться за помощью другъ къ другу, какъ союзники въ общемъ благомъ дѣлѣ, съ полнымъ довѣріемъ и уваженіемъ, пока учащійся не будетъ избавленъ отъ необходимости искусно лавировать между двумя маяками, изъ которыхъ одинъ непремѣнно будетъ фальшивый. Въ главѣ о воспитаніи мы указывали, какими средствами слѣдуетъ пользоваться для достиженія этой цѣли.

Вторымъ принципомъ, образовательнымъ, должно служить, по нашему мнѣнію, устраненіе сосредоточенія на отдѣльныхъ предметахъ обученія, мотивируемаго совершенно антипедагогическимъ заблужденіемъ, что извѣстныя науки обладаютъ особыми свойствами—одинаково полезно вліять на развитіе умственныхъ способностей

учащихся. Курсъ общеобразовательной школы, въ противуположность спеціальной, долженъ быть разнообразенъ для того, чтобы соотвѣтствовать природному различію человѣческихъ способностей, развивающихся только на такомъ учебномъ матеріалѣ, который возбуждаетъ къ себѣ интересъ учащихся, проявляющійся неодинаково къ различнымъ предметамъ.

Третьимъ принципомъ мы признаемъ приспособленіе преподаванія по всѣмъ предметамъ къ основной задачѣ—возбуждать въ учащихся любознательность, самодѣятельность мысли, на которыхъ строить уже привычку къ систематическому труду, какъ единственному средству успѣшно бороться съ жизнью. Другими словами—нужно вводить привычку работать, посредствомъ сознанія, а не механическимъ способомъ, какъ это дѣлается теперь. Достиженію этой цѣли послужитъ—устраненіе изъ школьной программы предметовъ, возбуждающихъ общее отвращеніе учащихся и не имѣющихъ примѣненія въ жизни (греческій языкъ), сокращеніе объема предметовъ, имѣющихъ спеціальный характеръ (латинскій языкъ, высшіе отдѣлы алгебры, геометріи, тригонометріи и физики), усиленіе и расширеніе преподаванія общеобразовательныхъ предметовъ (Закона Божія, родного и новыхъ иностранныхъ языковъ, исторіи, географіи и естествознанія) и, въ особенности, всестороннее пользованіе изящной литературой, преимущественно своей родной, какъ испытаннымъ средствомъ возбужденія работы мысли и чувства, по своему богатству и разнообразію, не имѣющимъ себѣ равнаго.

Успѣшному достиженію изложенныхъ цѣлей должно содѣйствовать примѣненіе четвертаго принципа—возможнаго приспособленія школы къ индивидуальности учащихся, что̀ мы видимъ въ той пользѣ, какую можетъ оказать замѣна, классной системы преподаванія, системой предметной.

Пятый принципъ общеобразовательной школы состоитъ въ томъ, что она должна быть построена на началахъ довѣрія административнаго и преподавательскаго персонала къ учащимся и тѣснѣйшаго единенія съ ними. Современная школа, въ этомъ отношеніи, представляетъ изъ себя учрежденіе, идущее прямо наперекоръ, преслѣдуемымъ ею, воспитательнымъ цѣлямъ. Имѣя задачей развивать въ учащихся нравственную сторону человѣческой личности, она всю свою дѣятельность строитъ на предположеніи полнаго отсутствія въ своихъ питомцахъ хорошихъ нравственныхъ задатковъ. Отсюда вытекаютъ главныя средства воспитательнаго воздѣйствія на учащихся—постоянный контроль, съ цѣлью предупрежденія дурныхъ поступковъ, полицейскія мѣры пресѣченія послѣднихъ, инквизиціонный характеръ разслѣдованія ихъ и традиціонная вѣра въ благотворную

силу дисциплинарныхъ наказаній, сурово и формально примѣняемыхъ. Школьную дисциплину стараются установить и поддерживать, не посредствомъ укорененія обязательности ея въ сознаніи учащихся, а исключительно путемъ репрессіи, руководимой правилами, что каждый проступокъ вмѣняется въ школьную вину и влечетъ за собой соотвѣтствующее взысканіе, независимо отъ тѣхъ разнообразныхъ и часто совершенно невинныхъ побужденій, которыми онъ вызванъ. Тѣлесныя и вообще жестокія наказанія, къ счастію, изгнаны изъ школы, но общіе руководящіе принципы полицейской и карательной сторонъ дѣятельности ея остались неприкосновенными. Самыя формы наказаній и взысканій невольно наводятъ на тяжкія размышленія. Исключеніе изъ школы, арестъ въ карцерѣ, оставленіе безъ обѣда, лишеніе отпуска домой и пр.— все это вовсе не имѣетъ въ виду сознательнаго исправленія провинившихся, а представляется какою то упорною, формальною борьбою сильнаго съ слабымъ, разсчитанною на внѣшнее усвоеніе нравственныхъ принциповъ.

Никто не пытается возбудить въ провинившемся сознанія недостойности совершеннаго проступка и самостоятельной работы воли къ подавленію въ себѣ неудобныхъ порывовъ, столь свойственныхъ юному возрасту. Не добиваются даже узнать и понять, какъ слѣдуетъ, дѣйствительно ли имѣлъ мѣсто дурной поступокъ. Наказаніе все покрываетъ, а главное, служитъ устрашеніемъ для всѣхъ остальныхъ, признаваемыхъ способными на все дурное, при малѣйшемъ ослабленіи школьной дисциплины. Хуже всего, что традиціонная школьная оцѣнка нравственности нерѣдко глубоко расходится съ общечеловѣческой. Такъ, весь классъ, оставленный безъ обѣда за то, что невыдалъ виновника какого либо безпорядка, никогда не пойметъ, за что онъ наказанъ. Поощреніе развитія такихъ качествъ благонравности, какъ лесть, лицемѣріе и угодливость передъ начальствомъ, всегда будетъ противно массѣ воспитанниковъ, нравственно неиспорченныхъ, вызывая въ нихъ неуваженіе къ школьнымъ порядкамъ и неудержимое стремленіе протестовать противъ нихъ, при всякомъ удобномъ и неудобномъ случаѣ. Наблюдая все это, родители не довѣряютъ школьной аттестаціи нравственныхъ качествъ своихъ дѣтей, что̀, конечно, не содѣйствуетъ правильному воспитанію послѣднихъ.

Такимъ образомъ, всѣ школьныя отношенія—начальства къ подчиненнымъ, учащимъ и учащимся и этихъ послѣднихъ къ начальству и преподавательскому персоналу, построены на предустановленномъ взаимномъ недовѣріи. Всѣ эти лица въ отдѣльности и по группамъ, въ принципѣ, признаются способными на несправедливость, обманъ и другіе безнравственные поступки, отъ которыхъ стараются заранѣе оградиться соотвѣтствующими полицейскими и карательными мѣрами.

Какъ же при такихъ условіяхъ, школа можетъ развивать и укоре-

нять въ своихъ воспитанникахъ великую идею справедливости, служащую основой всѣхъ понятій человѣка о правѣ, долгѣ, обязанностяхъ? Гибельная презумпція, что всякій школьникъ способенъ на безнравственность, если ему не воспрепятствовать проявить ее, въ корнѣ подрываетъ все воспитательное значеніе школы. Благодаря этому, ученикъ не развиваетъ своего нравственнаго самосознанія, которое должно впослѣдствіи самостоятельно оберегать его въ жизни отъ всего дурного, а лишь временно мирится съ невозможностью поступить скверно, вознаграждая себя, за это невольное ограниченіе, всякимъ случаемъ ослабленія надзора. Усвоеніе нравственныхъ принциповъ тогда только прочно, когда оно воспринимается сознаніемъ, а не принужденіемъ. Огульное недовѣріе къ нравственному достоинству учащихся вызываетъ въ нихъ чувство оскорбленія, тѣмъ болѣе тяжкаго, чѣмъ оно несправедливѣе. Напротивъ, довѣріе, уваженіе ободряетъ ребенка и юношу и служитъ лучшимъ средствомъ возбудить желаніе оправдать и упрочить хорошее о себѣ мнѣніе. Въ первомъ случаѣ, учащійся перелагаетъ отвѣтственность за свои поступки на бдительность надзора начальства, а во второмъ—самъ за собою слѣдитъ и сознательно ограничиваетъ дурные порывы, чѣмъ и должно дорожить воспитаніе.

Въ виду всего этого, мы признаемъ, однимъ изъ благодѣтельнѣйшихъ средствъ оздоровленія общеобразовательной школы, изгнаніе изъ ея обихода всѣхъ пріемовъ воздѣйствія на учащихся, построенныхъ на недовѣріи къ нравственному достоинству учащихъ и учащихся, къ числу которыхъ мы относимъ, кромѣ изложеннаго,—присылку изъ учебныхъ округовъ таинственныхъ пакетовъ съ темами и задачами, процедуру ихъ вскрытія, полицейскую обстановку экзаменовъ и т. д. Вмѣстѣ съ тѣмъ, современнымъ педагогамъ пора, наконецъ, понять, что преступно ставить учениковъ въ тяжелое положеніе необходимости лгать, что̀ случается теперь, чуть не каждый день, при разслѣдованіи отдѣльныхъ случаевъ шалостей, разныхъ школьныхъ проступковъ.—Нужно удивляться, до какой степени наши руководители школъ доводятъ свое полицейское усердіе, въ поддержаніи внѣшняго порядка въ школѣ, посредствомъ нравственнаго калѣченія всей массы учащихся. Кто не знаетъ, какъ безобразно относятся въ нашихъ школахъ къ случаямъ нарушенія дисциплины, разныхъ шалостей, по поводу которыхъ, при необнаруженіи виновныхъ, сплошь и рядомъ требуютъ отъ товарищей, что бы они выдавали шалуновъ начальству, доносили на нихъ, а за неисполеніе такихъ противунравственныхъ требованій, подвергаютъ взысканіямъ особенно упорныхъ приверженцевъ чувства товарищества, а иногда и цѣлые классы. За что въ этихъ случаяхъ наказываются дѣти? За то, что они имѣли мужество соблюсти свое достоинство и не сдѣлать поступка, признаваемаго человѣчествомъ, на всѣхъ ступеняхъ развитія,

позорнымъ; за то, что они не исполнили безнравственнаго требованія начальника, не понимающаго азбуки воспитательнаго дѣла. Удивительно во всемъ этомъ то, что, къ счастію, такіе воспитательные пріемы, возмущая дѣтскія души, весьма рѣдко способствуютъ достиженію полицейскихъ цѣлей и, не смотря на это, твердо держатся, совершенствуются въ нашихъ школахъ.—Мы полагаемъ, что давно уже настало время выкинуть за бортъ это несомнѣнное наслѣдіе іезуитской педагогіи, расходящееся со всѣми нашими понятіями о правильномъ воспитаніи.

Шестымъ принципомъ будущей школы мы считаемъ прочное обезпеченіе преподавательской инниціативы, подъ чѣмъ мы подразумѣваемъ отмѣну общихъ учебныхъ плановъ преподаванія, утверждаемыхъ Министерствомъ, сковывающихъ учителя и превращающихъ его въ механическаго исполнителя канцелярскихъ предписаній. Учитель долженъ быть самостоятельнымъ и сознательнымъ истолкователемъ науки и отвѣтственнымъ за успѣшность обученія, которое, при такихъ условіяхъ, будетъ находиться въ прямой зависимости отъ качествъ его педагогической дѣятельности, а не отъ какихъ-то неудобныхъ программъ, инструкцій и учебныхъ плановъ, мѣшающихъ учителю дѣлать свое важное дѣло. Въ связи съ этимъ стоитъ строгій подборъ преподавательскаго персонала и высокое матеріальное вознагражденіе послѣдняго. Въ лицѣ учителя должны соединяться обязанности преподавателя и воспитателя, руководящаго опредѣленной группой воспитанниковъ, по возможности, въ теченіи всего учебнаго курса. Учитель-воспитатель слѣдитъ за учащимися своей группы, въ отношеніи поведенія и успѣшности занятій по всѣмъ предметамъ, исполняя обязанности тутора. Ученики, не справляющіеся сами съ приготовленіемъ уроковъ, собираются въ школѣ и занимаются, подъ надзоромъ и руководствомъ своего воспитателя, до тѣхъ поръ, пока не пріобрѣтутъ навыка къ самостоятельной умственной работѣ. На обязанности воспитателя должно лежать и наблюденіе за ходомъ внѣкласснаго чтенія и сношенія съ семьями учащихся въ нужныхъ случаяхъ.

На этомъ резюмированіи главнѣйшихъ общихъ основъ преобразованія средней школы въ единую общеобразовательную, мы останавливаемся, въ надеждѣ, что внимательный читатель самъ разберется въ остальныхъ подробностяхъ, которымъ посвящена вся книга.—Собственно преобразованіе это не потребуетъ отъ правительства никакихъ новыхъ матеріальныхъ затратъ, такъ какъ оно должно коснуться, не внѣшнихъ сторонъ этого дѣла, а чисто внутреннихъ. Цѣль преобразованія должна заключаться въ измѣненіи внутренняго содержанія школы, а это требуетъ, не столько матеріальныхъ средствъ, сколько разумнаго и добраго отношенія къ существу этого важнаго дѣла. Увеличеніе расходовъ потребуется, не на преобразова-

ніе школы, а на поднятіе умственнаго и нравственнаго уровня административнаго и преподавательскаго персонала, неизбѣжное во всякомъ случаѣ, будетъ-ли школа преобразована, или останется въ прежнемъ видѣ. Разница будетъ только въ томъ, что коренное улучшеніе положенія учителя въ преобразованной школѣ дастъ несравненно лучшіе результаты, нежели при оставленіи существующаго строя школы, доказавшаго полную свою несостоятельность. Скажемъ больше, усиленіе затратъ на преподавательскій персоналъ, безъ коренной внутренней передѣлки школы, будетъ имѣть значеніе улучшенія матеріальнаго положенія извѣстной группы государственныхъ чиновниковъ, но никакого отношенія къ усовершенствованію постановки общаго образованія въ Россіи. Неужели все дѣло только и кончится новыми опытами сокращеній и облегченій школьныхъ программъ, передѣлкой инструкцій и увеличеніемъ окладовъ содержанія, съ соотвѣтствующими подраздѣленіями, по разрядамъ пенсіи и по шитью на мундирѣ? Если мы такъ настаивали на большомъ увеличеніи матеріальнаго вознагражденія учителей, то одновременно съ этимъ мы рисовали себѣ совершенно иную работу ихъ, а главное, отношеніе къ воспитательно-образовательному дѣлу, ничего общаго неимѣющаго съ бюрократическимъ формализмомъ нынѣшняго режима нашей школы. Не хотѣлось-бы вѣрить, что эта простая истина останется непонятою и на этотъ разъ!

Заканчиваемъ нашъ трудъ горячимъ пожеланіемъ, чтобы въ основу будущей общеобразовательной школы легло твердое и сознательное стремленіе вдохнуть въ нее душу живую, взамѣнъ той мертвечины, которая губитъ нашихъ дѣтей, мѣшая имъ развиваться умственно и крѣпнуть нравственно и физически. Дай Богъ, чтобы хотя внуки наши снова получили возможность полюбить школу, какъ нѣкогда дѣды любили свою скромную, бѣдную, дореформенную гимназію, снабжавшую ихъ скудными знаніями, но выпускавшую въ жизнь бодрыми, жизнерадостными, энергично принимавшимися за всякое честное и разумное дѣло. Безъ этой живительной связи съ ея учебною паствою и, стоящею за нею, русскою семьею, общеобразовательная школа останется такимъ же чужеяднымъ растеніемъ, какимъ мы знаемъ ее, со времени гр. Толстого.

